

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Curso de Bacharelado em Políticas Públicas

Gabrielle Medeiros Figueira dos Santos

**EVASÃO UNIVERSITÁRIA: Perfil e motivações de alunos evadidos do Bacharelado
em Políticas Públicas da UFRGS**

Porto Alegre

2023

Gabrielle Medeiros Figueira dos Santos

EVASÃO UNIVERSITÁRIA: Perfil e motivações de alunos evadidos do Bacharelado em Políticas Públicas da UFRGS

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação do Curso de Bacharelado em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Patta Ramos

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

dos Santos, Gabrielle Medeiros Figueira
EVASÃO UNIVERSITÁRIA: Perfil e motivações de alunos evadidos do Bacharelado em Políticas Públicas da UFRGS / Gabrielle Medeiros Figueira dos Santos. -- 2023.
99 f.
Orientadora: Marília Patta Ramos.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Políticas Públicas, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Ensino superior. 2. Evasão. 3. Políticas Públicas. I. Ramos, Marília Patta, orient. II. Título.

Gabrielle Medeiros Figueira dos Santos

EVASÃO UNIVERSITÁRIA: Perfil e motivações de alunos evadidos do Bacharelado em Políticas Públicas da UFRGS

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação do Curso de Bacharelado em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Patta Ramos

CONCEITO: A

APROVADO EM: 14 de abril de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marília Patta Ramos (UFRGS – orientadora)

Prof. Dr. Christian Jecov Schallenmüller (UFRGS)

Prof. Dr. Matheus Mazzilli Pereira (UFRGS)

Dedico este trabalho à minha alma gêmea,
Scooby Lu Filho

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, àqueles que sonharam o sonho da minha graduação muito antes e com muito mais intensidade do que eu jamais poderia ser capaz de fazer.

Ao meu bisavô, José Benjamim, que foi alvo do Estado Novo e da ditadura cívico-militar, mas deixou um legado maior do que sua história – quando a memória volta, é esse rosto que a Dona Iedda enxerga em mim.

Ao meu pai, João Lima, que me ensinou a importância de acompanhar a política e apertar os números certos na urna. O homem que me ensinou que graduação nenhuma podia superar a vontade de querer saber e que, eu tenho certeza, leria esse trabalho do início ao fim.

À minha avó, Dona Iedda, que não conteve esforços para que eu estudasse em escolas de boa qualidade, que me acompanhou durante toda a minha jornada e que me ensinou que nada era mais importante do que ser “intelijuda” [sic] e esforçada. Eu sei que se ela ainda pudesse, iria até o campus do Vale me acompanhar nos meus primeiros dias de aula.

À minha mãe Medi, melhor amiga, parceria de viagens e colega de quarto, que sustentou o peso do mundo por mim – e leu todos os meus manuscritos durante todos esses anos. Obrigada por escolher esse curso por mim quando eu achei que nada iria dar certo, e obrigada por me proporcionar todas as oportunidades possíveis e impossíveis. Nada pode igualar os sacrifícios feitos por ti para que essa graduação acontecesse.

Às minhas *besties*, obrigada por suportarem meu desbalanço emocional e *timelapses* de produção de TCC. À Luiza, obrigada por todas as *calls* produtivas que não produziram nada. À Krysley e à Laura, obrigada por me ouvirem falar dessa universidade 24/7.

Ao Ernesto e à Elis, obrigada por todas as vezes que vocês acompanharam minhas aulas virtuais e meus *all-nighters* escrevendo trabalhos. À Cacau, obrigada por comemorar comigo desde o meu momento bixete até hoje.

Ao Scooby, meu cachorro salsicha, nenhum agradecimento seria capaz de igualar o amor e o apoio que tua companhia representa. Obrigada por me acompanhar do ensino fundamental até o mestrado.

Aos meus companheiros de graduação, agradeço especialmente àqueles que, mais do que colegas, foram meus professores e amigos de todas as horas e semestres. Cássia Fernandes, minha dupla dinâmica e inseparável. Jéssica, Daniel e Lívia, que não só me orientaram, corrigiram e auxiliaram no trabalho de conclusão final, mas em todos os outros trabalhos e questões acadêmicas possíveis – e ainda me ofereceram carona. Vocês me inspiraram a sempre ir por mais, tenho muito orgulho de ter todos vocês como amigos.

Aos meus colegas do NUCADMGR, Michele Bonatto, Fernanda Lanzarini da Cunha e Eduardo Manique, que acompanharam o início desse processo, obrigada pela confiança no meu potencial e por todo apoio na criação desse banco de dados que me deixa tão orgulhosa.

Ao professor que orientou meu TCC 1, prof. Alexandre Virgínio, o meu agradecimento sincero por todo apoio.

À professora Marília Patta, obrigada não só pela ideia que deu o ponto inicial a essa pesquisa, quando coordenadora do curso de políticas públicas, mas pela parceria e orientação desde 2022, com o estágio curricular obrigatório, até hoje, com o trabalho de conclusão de curso. O agradecimento se estende, não só as correções e *insights*, mas à certeza de que essa orientação não se limitou à um período de graduação e serão mantidos por mim em toda minha trajetória acadêmica.

Por fim, agradeço a todos os professores que me auxiliaram, me ensinaram e me inspiraram durante esses anos de graduação em Políticas Públicas – não é por acaso que eu, alguém que ingressou com alguns fatores influentes para a evasão, hoje concluo essa etapa.

RESUMO

As políticas públicas trabalham, entre outras áreas, na alocação de recursos de maneira eficaz, eficiente e efetiva. A evasão universitária surge como um problema público a ser pesquisado, uma vez que, caracterizada como um gasto público e social, atinge universidades públicas. Esse trabalho teve como objetivo principal identificar quais os fatores são citados pelos alunos evadidos do curso de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O ponto de partida dessa pesquisa é o banco de dados em evasão elaborado pelo Núcleo Acadêmico Administrativo de Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da universidade – não só a taxa de evasão chamou a atenção da coordenadoria do curso, mas seu turno noturno e origem via Programa REUNI se tornam destaque, uma vez que são duas características atreladas a políticas de acesso e permanência na educação superior. A fim de identificar o perfil dos alunos evadidos, foi associado à análise do banco de dados em evasão, com informações da universidade, a aplicação de questionário. Esse segundo foi enviado via internet e unia questões fechadas e mistas de maneira a completar deficiências do banco e, também, obter informações acerca das motivações de desligamento. A análise desses dados se baseou na literatura de *college attrition* e evasão universitária e a metodologia focava no levantamento de causas e motivações – o recorte, alunos evadidos do curso de Políticas Públicas, levou em conta apenas desligamentos voluntários ocorridos entre 2010 e 2019. Os resultados apontam a maioria dos evadidos como do sexo masculino, moradores de Porto Alegre, jovens, brancos, sem diplomações prévias, recém-formados no ensino médio e com ingresso por meio de vestibular ampla concorrência. Entre as motivações, a demanda pelo curso, a oferta de disciplinas e o currículo aparecem com mais frequência – além disso, a maioria dos respondentes da pesquisa também aparecem como severamente impactados pela conciliação do estudo com o trabalho. Sugere-se, à continuidade da pesquisa, a construção de estudos com inferência causal, para identificar o impacto de cada uma dessas causas levantadas e das características próprias do perfil dos estudantes na evasão.

Palavras-chave: ensino superior; evasão; políticas públicas

ABSTRACT

Public policies work, among other areas, in the allocation of resources in an efficient and effective way. Dropping out of higher education emerges as a public concern to be researched since it is considered as a public and social expense, and it affects public universities. The main objective of this work was to identify which factors are mentioned by the students that dropped out of the Public Policies course in the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The starting point of this research is the database provided by the Undergraduate Administrative Academic Center of the university's Philosophy and Human Sciences Institute – not only did the drop-out rates draw the attention of the course coordination, but its nighttime and REUNI's origins became highlights, since those are two characteristics linked to policies of access and permanence in higher education. To identify the profile of dropout students, the application of a questionnaire was associated with the analysis of the dropout database, with information from the university. This second was sent via the internet and combined closed and mixed questions to complete the bank's deficiencies and to obtain information about the reasons for dismissal. The analysis of these data was based on the literature on college attrition and university evasion, and the methodology focused on the survey of causes and motivations – the methodology considered only students who dropped out of the Public Policy course by voluntary dismissals that occurred between 2010 and 2019. The results indicate that most dropouts are male, residents of Porto Alegre, young, white, without previous diplomas, recent high school graduates and with entry through the vestibular exam, without racial or financial quotas. Among the motivations, the demand for the course, the offer of subjects and the curriculum appear more frequently – in addition, most survey respondents also appear to be severely impacted by reconciling study and work. It is suggested, for the continuation of the research, the construction of studies with causal inference, to identify the impact of each of these raised causes and the characteristics of the students' profile in dropout.

Keywords: higher education; dropout; public policies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – PRINCIPAIS AÇÕES DO GOVERNO LULA DA SILVA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	26
QUADRO 2 – MARCOS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO NOTURNO (A PARTIR DOS ANOS 1960)	30
QUADRO 3 – NOVOS CURSOS DA UFRGS PELO REUNI	32
QUADRO 4 – CLASSIFICAÇÕES DE FATORES INFLUENTES NA EVASÃO	37
GRÁFICO 1 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR IDADE DE INGRESSO	43
GRÁFICO 2 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR IDADE DE DESLIGAMENTO	43
GRÁFICO 3 – Nº DE ALUNOS POR ANOS DE HIATO	44
GRÁFICO 4 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR SEMESTRES CURSADOS	47
GRÁFICO 5 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR TIPO DE EVASÃO	48
GRÁFICO 6 – Nº DE EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR ANO DE INGRESSO E DE DESLIGAMENTO	49
GRÁFICO 7 – Nº DE MATRÍCULAS PRÉVIAS, REALIZADAS PELOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs, POR ANO	51
GRÁFICO 8 – Nº DE PARTICIPANTES POR IDADE DE INGRESSO	55
GRÁFICO 9 – Nº DE PARTICIPANTES POR IDADE DE DESLIGAMENTO	55
GRÁFICO 10 – Nº DE PARTICIPANTES POR ANOS DE HIATO	56
GRÁFICO 11 – Nº DE PARTICIPANTES POR SEMESTRES CURSADOS	57
GRÁFICO 12 – Nº DE PARTICIPANTES POR TIPO DE EVASÃO	58
GRÁFICO 13 – Nº DE PARTICIPANTES POR ANO DE INGRESSO E DE DESLIGAMENTO	59
GRÁFICO 14 – Nº DE MATRÍCULAS PRÉVIAS POR ANO	60
GRÁFICO 15 – Nº DE RESPOSTAS POR IDENTIDADE DE GÊNERO	62
GRÁFICO 16 – Nº DE RESPOSTAS POR IDENTIDADE RACIAL	64
GRÁFICO 17 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCOLARIDADE DOS PAIS	64
GRÁFICO 18 – Nº DE RESPOSTAS POR AFIRMAÇÃO	67
GRÁFICO 19 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCALA DE AVALIAÇÃO	68

GRÁFICO 20 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCALA DE AVALIAÇÃO	68
GRÁFICO 21 – Nº DE RESPOSTAS POR RETORNO AO ES	69
GRÁFICO 22 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCALA DE AVALIAÇÃO	71
GRÁFICO 23 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCALA DE AVALIAÇÃO	72
GRÁFICO 24 – Nº DE RESPOSTAS (PRÉ-DEFINIDAS) POR MOTIVO DE INSATISFAÇÃO	72
QUADRO 5 – RESPOSTAS ABERTAS SOBRE INSATISFAÇÃO COM O CURSO	73
GRÁFICO 25 – Nº DE RESPOSTAS POR PARTICIPAÇÕES EXTRACURRICULARES	74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – BENEFÍCIOS E BENEFICIÁRIOS NA UFRGS (1º SEMESTRE/2022)	34
TABELA 2 – SEXO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PPS	41
TABELA 3 – REGIÃO/CIDADE DOS ESTUDANTES EVADIDOS	42
TABELA 4 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR PROVA DE INGRESSO	45
TABELA 5 – Nº DE ALUNOS DO CURSO DE PPS POR TIPO DE ACESSO	45
TABELA 6 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR CRÉDITOS INTEGRALIZADOS	47
TABELA 7 – Nº DE MATRÍCULAS PRÉVIAS E POSTERIORES, REALIZADAS PELOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs NA UFRGS, POR TURNO	51
TABELA 8 – Nº DE DIPLOMAÇÕES DOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs POR TURNO CURSADO	52
TABELA 9 – SEXO DOS ESTUDANTES EVADIDOS	54
TABELA 10 – REGIÕES/CIDADES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
TABELA 11 – Nº DE PARTICIPANTES POR PROVA DE INGRESSO	56
TABELA 12 – Nº DE PARTICIPANTES POR TIPO DE ACESSO	56
TABELA 13 – Nº DE PARTICIPANTES POR CRÉDITOS INTEGRALIZADOS	57
TABELA 14 – Nº DE MATRÍCULAS POR TURNO CURSADO	60
TABELA 15 – Nº DE DIPLOMAÇÕES POR TURNO CURSADO	61
TABELA 16 – RESPOSTAS SOBRE OBJETIVO DE INGRESSO EM PPS	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPP	Centro Acadêmico de Políticas Públicas
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
EAD	Ensino à distância
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ES	Ensino/Educação Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB ou LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NUCADMGR	Núcleo Acadêmico Administrativo de Graduação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPs	Políticas públicas
PPI	Pretos, pardos e indígenas

ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
SINAPES	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO E BIBLIOGRÁFICO	21
2.1	O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	21
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	22
2.3	TURNO NOTURNO, ACESSO E PERMANÊNCIA.....	29
2.4	<i>COLLEGE ATTRITION</i> E EVASÃO UNIVERSITÁRIA.....	34
3	METODOLOGIA	39
4	PERFIL DOS ESTUDANTES EVADIDOS	41
4.1	SOBRE OS ESTUDANTES EVADIDOS.....	41
4.2	SOBRE O INGRESSO E O DESLIGAMENTO	44
4.3	SOBRE OUTRAS MATRÍCULAS NA UFRGS FEITAS PELOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs	50
4.4	SOBRE DIPLOMAÇÕES NA UFRGS ANTERIORES E POSTERIORES AO DESLIGAMENTO DO CURSO DE PPs	52
5	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
5.1	SOBRE OS PARTICIPANTES	54
5.2	SOBRE O INGRESSO E O DESLIGAMENTO	56
5.3	SOBRE OUTRAS MATRÍCULAS NA UFRGS	59
5.4	SOBRE DIPLOMAÇÕES NA UFRGS	60
6	PERFIL E OPINIÃO DOS PESQUISADOS	62
6.1	PERFIL DEMOGRÁFICO DOS RESPONDENTES	62
6.2	RELAÇÃO COM O CURSO.....	65
6.3	AVALIAÇÃO, PERCURSO E MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NO CURSO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	69
7	CONCLUSÕES.....	76
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE	88
	ANEXO	93

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda que as primeiras faculdades do país tenham surgido em 1808 (MARTINS, 2002), o ensino superior público tem a sua origem apenas no início dos anos 1930, uma história muito jovem em comparação com a trajetória das universidades europeias (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018). Ao longo dos anos 1970, com o aumento das instituições de ensino superior (IES) públicas, cresceram também as IES privadas, fomentadas pelo número de alunos rejeitados pelas universidades do Estado (RODRIGUES, 2011).

Com a ditadura militar, as universidades privadas foram elevadas à prioridade pelo governo, enquanto as instituições federais foram frequentemente incapacitadas. Esse movimento trouxe consequências, como destacou Dermeval Saviani, professor e pesquisador em entrevista à Agência Senado, ao afirmar que “a iniciativa privada não tinha interesse, competência nem recursos para organizar universidades. Ela [...] explorou o ensino como mercadoria” (AGÊNCIA SENADO, 2019). A Constituição Federal de 1988 (CF/88), por sua vez, reafirmou o caráter social do acesso universal ao ensino superior (CUNHA, 2011), traçando o compromisso estatal com as políticas públicas (PPs) de educação e prevendo investimentos e ações das próximas décadas.

Entre as políticas que seguiram esse objetivo de fomentação do ensino superior brasileiro, temos como exemplos o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa De Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), como destaca Agapito (2016).

O ensino noturno, por sua vez, tem a sua história atrelada intrinsecamente às reivindicações populares pelo direito à educação para adultos (TERRIBILI FILHO; NERY, 2011). Mendes, em 1986, indicava o aluno do ensino noturno como mais maduro e mais cansado do que aqueles do turno diurno. Partindo das classificações de Romanelli (1995), Terribili Filho (2008) redefine os conceitos de estudante, estudante-trabalhador e trabalhador-estudante, que, consecutivamente, definem estudantes exclusivamente dedicados à graduação, estudantes que priorizam o estudo ainda que trabalhando e trabalhadores que buscam um diploma como maneira de aprimoramento, Filho e Nery (2011) apontam que a maioria dos estudantes do turno da noite podem ser caracterizados como trabalhadores-estudantes. Partindo dessas noções, pode-se inferir a importância do ensino superior público e noturno como forma de garantir o acesso e a permanência dos estudantes brasileiros à formação em universidades e faculdades.

A década de 2000 a 2010 foi essencial para a democratização do ensino superior, com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e das ações afirmativas (Lei de Cotas nº 12.711/12) contribuindo com o aumento de estudantes matriculados em instituições estatais. Atualmente o Brasil conta com 43.085 cursos de graduação e 2.574 instituições de ensino superior, sendo 87,6% dessas do setor privado (INEP, 2021). Dentre as IES públicas, 42,8% são instituições de responsabilidade dos estados, 38,0% são federais e 19,2% são municipais. Também segundo o Censo da Educação Superior de 2021, o ensino superior do turno noturno é o que mais possui estudantes da modalidade de graduação presencial, quando consideradas as IES públicas e privadas.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por sua vez, contava com 32.749 estudantes matriculados em cursos de graduação no segundo semestre de 2021, segundo o painel de dados da instituição. Desses, 24,15% integravam o ensino noturno, enquanto os outros 75,85% faziam parte do ensino diurno/integral. A universidade ofereceu na última década mais de 90 cursos de graduação presencial, sendo 96 em 2021, além de 2 cursos à distância. Quanto às vagas oferecidas, a instituição disponibilizou entre 5.310 e 7.259 vagas entre 2012 e 2021, sendo o número mais recente de 6.148 vagas. O Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) oferece os seguintes cursos de graduação, nas seguintes habilitações e turnos: Ciências Sociais (bacharelado – diurno e noturno e licenciatura – diurno e noturno); Filosofia (bacharelado – diurno e licenciatura – noturno); História (bacharelado - diurno e licenciatura – noturno); e bacharelado em Políticas Públicas – noturno.

Esse último, o curso de bacharelado em políticas públicas noturno, foi criado durante a implementação do programa REUNI, e inaugurado na UFRGS no ano de 2010. Com a disponibilização anual de cerca de 50 vagas por ano, excluindo as remanescentes, o bacharelado em políticas públicas chama a atenção pela sua porcentagem de 49,2% de estudantes evadidos entre o primeiro semestre de 2010 e o segundo semestre de 2020. Tendo pouco menos de 13 anos de existência, e sido criado justamente para aumentar o acesso e diminuir a evasão dos ingressos no ensino superior, essa característica inspirou questionamentos entre os professores e servidores públicos do IFCH. A partir desses, em 2022, o Núcleo Acadêmico Administrativo de Graduação (NUCADMGR) do IFCH designou a criação de um banco de dados em evasão, que ficou sob a responsabilidade da autora (como estagiária), do estagiário Eduardo Evaldt Manique e das supervisoras Michele Bonatto e Fernanda Lanzarini da Cunha; se buscava iniciar a pesquisa pelo curso de políticas públicas para então, a partir do estabelecimento desse banco, estender ele aos demais cursos e habilitações do instituto.

Esse trabalho visa dar continuidade à pesquisa da autora, iniciada em 2022 nos estágios curriculares obrigatórios no NUCADMGR; nesses, também sob a orientação da profa. Dra. Marília Patta Ramos, a autora coletou e organizou os dados em evasão dos cursos de bacharelado em Políticas Públicas e licenciatura em Filosofia, dois cursos noturnos do IFCH. Os relatórios gerados durante essa parte da pesquisa foram socializados com as coordenadorias dos dois cursos e motivaram a inquietação que levou ao presente trabalho, originadas das deficiências encontradas nos dados e nas questões trazidas pela literatura que não podiam ser respondidas por eles. Além disso, após a finalização dos períodos de estágio, a autora também iniciou monitoria de acompanhamento discente no mesmo núcleo, com o objetivo de ampliar e atualizar o banco de dados em evasão. Assim, explicita-se as motivações pessoais que levaram a essa área e objeto. Para a literatura, também, é importante a avaliação da evasão de um curso noturno e público, criado justamente pelo REUNI, um programa que visava a redução dessa problemática.

Como contribuição prática para a universidade, instituto e, principalmente, curso, temos como benefício a avaliação da evasão, requisito essencial para futuras políticas e programas de prevenção à essa. Na proposta da UFRGS ao Programa REUNI, ainda em 2007, a universidade manifestou que seriam “estudadas e implementadas medidas acadêmicas e de assistência com vistas a diminuir a evasão geral para 10%” (UFRGS, 2007, p. 3). Por meio do Programa #Acompanha! (Programa de Acompanhamento Discente, Incentivo à Permanência e Redução da Evasão) criado em 2020 e instituído em 2021, a universidade tem se mostrado interessada e atuante nessa questão, corroborando assim com trabalhos como o presente.

Dessa forma, conclui-se que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e em especial o curso de bacharelado em políticas públicas, pode se aproveitar da pesquisa na evasão do ensino superior. Tornando possível, assim, desenvolver políticas eficientes e eficazes no monitoramento, diagnóstico e prevenção desse problema, evitando o gasto público e social (SILVA FILHO *et al.*, 2007) em estudantes desistentes e garantindo o acesso a ensino superior gratuito e de qualidade ao maior número possível de ingressos. Assim, a identificação dos principais fatores influentes na evasão, citados pelos alunos evadidos, é essencial para definir futuras pesquisas e ações.

Considerando os atuais projetos de monitoramento e diagnóstico da evasão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), esta pesquisa pretende contribuir com a instituição e com o curso de bacharelado em Políticas Públicas. O trabalho buscará responder: quais fatores são citados pelos alunos evadidos para explicar sua saída do curso de Políticas Públicas da UFRGS?

A partir dessa, toma-se como objetivo principal identificar os principais fatores que levaram os alunos de políticas públicas a se desligarem voluntariamente do curso entre 2010 e 2019. Como objetivos específicos para responder essa pergunta, temos:

- Mapear dados da evasão no curso de bacharelado de políticas públicas
- Identificar principais fatores influentes na evasão

A partir da literatura, percebe-se a dissonância entre pesquisas que identificam como principais fatores as questões financeiras e de desempenho acadêmico e as pesquisas que atribuem a evasão às questões de identidade, compromisso e vocação (BAGGI; LOPES, 2011; BARROSO et al., 2022; CARDOSO, 2008). As manifestações e comentários dos estudantes de Políticas Públicas da UFRGS levam a acreditar que as principais queixas desses envolvem a falta de reconhecimento e demanda do curso, e seu currículo pouco adaptado à prática de administração pública. Parte dessa ideia pode ser percebida na seguinte conversa¹, realizada via WhatsApp no grupo do curso:

E acho que a **necessidade de mais vagas específicas para o campo de públicas com certeza existe**. Mas o que me chama atenção quando olho pra [sic] essa vaga [vaga de emprego que iniciou a discussão], por exemplo, é a certeza de que **nosso currículo não nos entrega todas as competências exigidas** por ela. [...] Ao mesmo tempo, será que temos a estrutura curricular necessária para conseguirmos oferecer as competências exigidas para ocuparmos determinadas vagas? Ao meu ver [sic], não necessariamente. (Gabriela Martins Trezzi, aluna do 8º semestre, grifo nosso)

Nosso curso é bastante voltado para pesquisa em Políticas Públicas, não para a gestão de Políticas Públicas. O curso de Adm. Pública e Social tem esse caráter mais ativo mesmo. Também **sinto que falta muita coisa na nossa grade [curricular]**, por exemplo, disciplinas de Ciência Política, Sociologia e da própria Administração. (Luany Barros e Xavier, diplomada, grifo nosso)

Se tivessem mais disciplinas voltadas para a administração pública seria perfeito, a pesquisa e a prática juntas (Gabriela Avila Garcia, aluna do 4º semestre)

Assim, essa pesquisa poderá determinar se esses fatores indicados de maneira informal pelos alunos de políticas públicas e aqueles trazidos pela literatura se alinham aos fatores indicados pelos alunos que se desligaram voluntariamente do curso entre 2010 e 2019. Para isso, foi utilizada uma abordagem de pesquisa quantitativa com o objetivo de levantar as causas e motivações desses alunos evadidos – além da análise do banco de dados, também foi aplicado um questionário em evasão (Apêndice A). Os fatores indicados pelos participantes da pesquisa foram classificados e organizados sob à luz da teoria de *college attrition*, seguindo as classificações encontradas no Quadro 4, seção 2.4.

¹ Conversa do grupo de WhatsApp “Políticas Públicas UFRGS”, do dia 26 de julho de 2022 (entre 14h e 18h)

Os resultados da pesquisa apontam a mesma direção de pesquisas de Zotti (2015 *apud* COSTA, 2018) e França e Saccaro (2016) ao determinar indivíduos do sexo masculino como predominantes na evasão. Identifica, também, os estudantes da cidade sede da universidade, no caso Porto Alegre, como a maior parcela dos evadidos, ainda que Costa (2018) associe taxas mais altas de evasão aos estudantes de cidades do interior. Também a fim de identificar o perfil desses estudantes evadidos, a pesquisa aponta o intervalo de 19 e 24 anos como a faixa etária predominante nas evasões – tanto por idade de ingresso, como de desligamento. Com acesso ao portal da universidade, também foi possível obter as informações de matrículas e diplomações desses alunos em outros cursos da UFRGS: ainda que sendo a minoria, temos informações dos alunos que ingressaram no curso já diplomados e daqueles que vieram a se diplomar após a evasão e, da mesma forma, acerca das matrículas prévias e posteriores que também foram deixadas incompletas.

O questionário enviado aos alunos surge como uma maneira de corrigir deficiências do banco na definição do perfil, e como fonte única das motivações de evasão – a partir disso, temos a taxa baixa de resposta como a principal limitação do estudo, uma vez que impede a generalização dos resultados. Entre os 244 estudantes do recorte, 79 responderam à pesquisa, somando uma taxa de resposta de 32,38%.

O trabalho está dividido em 7 capítulos e diferentes seções. O primeiro capítulo, a introdução, traz o contexto e as informações iniciais acerca da organização do ensino superior público e noturno no Brasil, tema central da pesquisa; traz, também, a justificativa de desenvolvimento do trabalho, com sua importância pessoal, prática e para a literatura; por fim, traz o problema de pesquisa, seus objetivos e a estrutura do trabalho, detalhada aqui. O segundo capítulo é o referencial teórico e bibliográfico da pesquisa e está dividido em 4 seções que tratam, respectivamente, do conceito de políticas públicas, das diretrizes de políticas educacionais no Brasil, das políticas voltadas à acesso e permanência do país, e dos temas de *college attrition* e evasão universitária. Segue-se o trabalho com o terceiro capítulo dedicado à metodologia da pesquisa.

Como quarto capítulo, dividido em 4 seções, temos a apresentação do banco de dados em evasão para o recorte de pesquisa (244), com as informações sendo apresentadas em 4 partes, sobre o estudante, sobre seu ingresso e desligamento, sobre suas outras matrículas na UFRGS e sobre suas outras diplomações na UFRGS. Como quinto capítulo, temos exatamente a mesma estrutura do quarto, buscando identificar os respondentes da pesquisa (79) dentro dos dados já expostos para o total do recorte (244) – enquadrando-os, assim, como uma amostra representativa (ou não) do total. O sexto capítulo é dedicado inteiramente a

abarcando as perguntas e respostas do questionário, e é separado em três partes: fazem referência às diferentes áreas temáticas das questões, do perfil demográfico, relação com o curso, e avaliações e experiências desses alunos evadidos que participaram da pesquisa. A conclusão é o sétimo capítulo e busca retomar todas as informações trazidas pelo trabalho de modo a elucidar os resultados. Por seguinte, temos: o apêndice (Apêndice A), que traz o questionário elaborado pela autora e aplicado via internet para os alunos evadidos; e o anexo (Anexo A) que traz o questionário “Motivos da evasão”, aplicado pela equipe PRAE e PROGRAD e fonte de inspiração para o desenvolvimento daquele autorial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E BIBLIOGRÁFICO

Neste capítulo serão apresentadas as contribuições da literatura nos temas de políticas públicas, políticas da educação, políticas de ensino noturno, políticas de evasão, acesso e permanência, bem como os conceitos envolvidos nos temas de “*college attrition*” e evasão universitária.

2.1 O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Tendo surgido a partir de pesquisas sobre o papel do Estado e sobre as ações governamentais, as políticas públicas agrupam estudos de diversos campos do conhecimento diferentes e, assim, multidisciplinares, acabam por adquirir diversas definições (SOUZA, C., 2006). Na trajetória de construção desse conhecimento, temos como base o trabalho de Harold Lasswell, um pioneiro das *Policy Sciences* (SABATIER, 1991), que tinha como objetivo a criação de uma “mediadora entre os acadêmicos, os tomadores de decisão e os cidadãos ordinários” (MARQUES; FARIA, 2018, p. 16). Segundo Waner G. Lima (2012), após Lasswell, se destacam também como pais fundadores das políticas públicas os pesquisadores Herbert A. Simon, Charles E. Lindblom e David Easton. Esses autores, respectivamente, introduziram as ideias: de *policy makers*; de aspectos excluídos à racionalidade ao processo de *policy making*; e das políticas públicas como um sistema que transformava demandas e apoios em decisões e ações (*inputs* e *outputs*).

A conceituação de políticas públicas, assim, não pode ser um consenso – não só surgem como obstáculos as diversas áreas do conhecimento envolvidas nesse estudo, mas também os diferentes enfoques dos autores, que serão apresentados. Secchi (2013) declara que essa definição depende, principalmente, de três questões serem – ou não – classificadas como políticas públicas: a percepção de agentes não-estatais como atores protagonistas, da “não-decisão”, e de diretrizes operacionais.

Na primeira questão, a política pública pode ser encarada de duas maneiras: A primeira abordagem, estatista (ou política pública estatal), leva o termo política pública como uma ação do Estado, que tem ele como protagonista exclusivo; enquanto a segunda, multicêntrica (policêntrica ou política pública não estatal), leva o termo política pública como aquela que busca enfrentar um problema público, ainda que tendo como protagonista outros atores além do Estado (LIMA, W., 2012; SECCHI, 2013).

A questão da “não-decisão”, também foi apresentada por Celina Souza (2006) e Maria das Graças Rúa (1998) e, com a defesa de Bachrach e Baratz (1962 *apud* SOUZA, C., 2006), representam a inserção de obstáculos a certos assuntos, os excluindo da agenda

governamental. Enquanto autores como Dye (1972) acreditam que a política pública engloba todas as escolhas governamentais, sejam elas de agir ou se abster, argumentos contrários levam a acreditar que essa filosofia considera tudo como política pública, tornando-se contra produtiva (SECCHI, 2013).

Sobre a terceira questão apresentada por Leonardo Secchi (2013), o autor diferencia o nível estratégico das PPs, sendo esses os projetos estratégicos e conjuntos de políticas, e o nível operacional, de menor escala. Certos autores, como Massa-Arzabe (2006), tomaram como política pública o “*principle*” (princípio ou base), a meta designada pelo governo, e consideraram apenas o primeiro como políticas públicas. Secchi critica essa interpretação:

Se fosse adotada essa delimitação, excluiria da análise as políticas municipais, regionais, estaduais e aquelas intraorganizacionais que também se configuram como respostas a problemas públicos. Nosso posicionamento é de que as políticas públicas são tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional. (SECCHI, 2013, p. 7)

Esse trabalho tomará como política pública tanto aquelas que tem o Estado como protagonista, tanto aquelas que possuem outros atores nessa posição; além de considerar políticas intraorganizacionais (tais como as que são aplicadas apenas dentro de uma universidade, por exemplo), como políticas públicas. Assim, o referencial para esses conceitos se alinhou com a visão apresentada por Leonardo Secchi (2013).

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

As políticas públicas, além dos conceitos previamente apresentados, são também frequentemente associadas à solução de problemas (CAPELLA, 2007; SOUZA, C., 2006). Resgatando Stone (2002), Ana Capella afirma que a definição de problema é inerentemente política, ou seja, depende dos interesses e do jogo político que o envolve (CAPELLA, 2018). Assim, a estruturação do ensino como uma responsabilidade do Estado presume-se flexível, variando de acordo com agendas em vigor. Para o âmbito acadêmico, no entanto, o ensino superior deve ser uma preocupação do campo de públicas (que envolve, entre outros, a gestão, análise e economia da área pública). Em “Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro”, Edson Nunes (2007) afirma que, enquanto a educação superior se firmava como um “não-assunto”, com poucas pesquisas e publicações, era “do ponto de vista regulatório, estratégico ou administrativo” (NUNES, 2007, p. 105) essencial para o desenvolvimento do Brasil.

No livro “A Educação como Política Pública”, a autora Janete M. Lins de Azevedo (2004) parte da literatura própria do campo de públicas para apresentar diferentes abordagens nas políticas educacionais. O livro expõe as perspectivas neoliberal, pluralista, social-democrata e marxista, além da proposta da autora, classificada como uma abordagem analítica e alternativa. A partir dessas, fica claro como as políticas de educação sofrem diversas alterações seguindo as ideologias das agendas que as determinam. A abordagem neoliberal tem como seus pontos principais o utilitarismo e individualismo, atrelando ao ensino uma forte mercantilização; devido ao seu caráter crítico às políticas públicas e ao investimento do Estado na educação, a autora se opõe a essa perspectiva. Em contraponto a essa, temos as abordagens pluralista e social-democrata que, agrupadas como teoria liberal moderna pela autora, atribuem ao Estado a responsabilidade pelas políticas de educação. Nessas temos a educação, respectivamente, como um fator atenuante para as desigualdades de poder e como um direito de todos e dever do Estado.

Considerando os Planos Nacionais da Educação (PNEs) como diretriz estruturante para as políticas de educação do Brasil, temos diferentes aspectos e objetivos atrelados a essa, dependendo de acordo com os diferentes governos e agendas governamentais. De acordo com Minto (2018, p. 6), “as ações do PNE, sobretudo quando envolvem a previsão de recursos financeiros e a indicação clara de responsabilidades das esferas do poder público, é que dão forma concreta às políticas educacionais”. A partir do texto “A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero” de Vieira, Ramalho e Vieira (2017), podemos visualizar o contexto histórico e as intenções definidas por trás dos diferentes PNEs. Permeados por uma constante implementação e descontinuação de políticas, esse fenômeno leva a um efeito chamado por Cunha de “zigue-zague” (CUNHA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2011). Ainda que Cunha se restringisse justamente às políticas de educação brasileiras ao utilizar esse termo, podemos associar esse “pêndulo” decisório, também, ao movimento de sístoles e diástoles característico ao federalismo brasileiro.

Durante o governo Vargas, com a adoção da educação como bandeira e prioridade nacional, surgiram as primeiras universidades do país (DURHAM, 2003). Isso foi resultado da implementação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930) e dessa noção nacionalista em que, na busca de uma “grande nação”, a educação seria capaz de solucionar todos os problemas do Brasil – podendo assim ser atrelada à abordagem da teoria liberal moderna (AZEVEDO, 2004).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é criado, justamente com o objetivo de formular o Plano Nacional de Educação unificado para todo o território nacional

(VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). Com sua primeira menção na constituição de 1934 (CF/34), o conceito de unificar as normas de educação sob um único plano nacional faz referência, também, ao caráter centralizador do federalismo de Vargas (SOUZA, M., 2006; LOPREATO, 2022). Ainda que a educação tenha tido esse destaque no primeiro governo de Getúlio Vargas, o golpe que instituiu o Estado Novo acabou por atrasar a implementação dessas discussões até o governo de João Goulart (CUNHA, 2007).

Apenas em 1962 o primeiro Plano Nacional de Educação foi implementado, não como projeto de lei, mas como “um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2000, p.6). Com o golpe cívico-militar, dois anos depois, o movimento do federalismo e das políticas educacionais foi de descentralização. Entre as ações e características que agregaram à essa ideia, temos a alteração desse plano, uma vez unificado à nível nacional e de responsabilidade federal, sendo dividido em diversos planos regionais e sofrendo a retirada da obrigatoriedade legal de investimento público no setor educacional (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017; SAVIANI, 2008).

Os efeitos da ditadura militar não se limitaram à descentralização das políticas educacionais, mas, pelo contrário, se estenderam à toda a lógica da educação do país, invadindo o setor público com a mentalidade privatista, como afirma Saviani:

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2008, p. 297)

Em resposta à ditadura militar e suas consequências, diversas instituições se organizaram para promover discussões e fortalecer a participação da sociedade civil e acadêmica na redemocratização que estava por vir. Essa mobilização pela educação reuniu, em 1986, os atores desse campo no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) (SAVIANI, 2014). A pressão exercida por esses movimentos sociais foi essencial para a elaboração da seção de educação da CF88 e dos princípios contidos nela (TAVARES; MARTINS; CHICAR, 2020). A atual constituição brasileira foi responsável, também, por estabelecer os planos nacionais de educação plurianuais e suas metas, buscando, até 1998, a universalização do ensino fundamental, a erradicação do analfabetismo e a expansão das universidades públicas em direção às cidades de maior densidade populacional (SAVIANI, 2014).

Sancionada no final de 1996, temos como adição às políticas públicas brasileiras a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (LDB ou LDBEN). Servindo como “marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil” (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 73), a LDB trazia o teor de centralização novamente às políticas de educação, retomando o papel do Estado como protagonista dessa gestão (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Um ano após a LDB, durante o II Congresso Nacional de Educação (CONED), o FNDEP consolidou o primeiro esforço em direção a um novo PNE que ficou conhecido como Proposta da Sociedade Brasileira. Com o eixo central “Educação, Democracia e Qualidade Social” essa proposta, participativa e permeada por diversas entidades e organizações a favor do ensino público e gratuito de qualidade, se posicionava de maneira antagônica ao presidente Fernando Henrique Cardoso (BOLLMANN, 2010).

Foi justamente esse governo FHC e a hegemonia da lógica dele no Congresso Nacional que acabou por aprovar o PNE encaminhado pelo Executivo Federal, ao invés daquele proposto no II CONED (DOURADO, 2010) – tornando esse o primeiro PNE com força de lei (Lei n. 10.172/2001) (BRASIL, 2001). Enquanto o PNE proposto em 1997 servia como resposta aos efeitos privatistas da educação no período militar, o PNE aprovado em 2001 se alinhava àquele pensamento, aceitando as “exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país” (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p. 70):

Não por acaso, o PNE aprovado contou, ainda, com significativas restrições à gestão e ao financiamento da educação, em função de nove vetos presidenciais ao que fora delineando. Como lógica e concepção política decorrentes desse processo, presenciamos a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação, sobretudo da educação superior. (DOURADO, 2010, p. 684)

Entre esses vetos, cinco deles eram referentes de maneira específica ao ensino superior, restringindo o papel do Estado nesse financiamento das IES públicas, enquanto, ao mesmo tempo, determinava em suas diretrizes a importância da expansão de vagas no turno noturno, a melhoria do ensino e outras metas (CATANI; OLIVEIRA, 2003). Todas essas decisões culminaram na expansão das IES por meio da iniciativa privada, retraindo o Estado enquanto transferia as responsabilidades dele ao setor do mercado (GOERGEN, 2010); inconsistência que foi notada por pesquisadores como Davies (2014) e Bello de Souza (2014) e que, a partir das definições de Janete de Azevedo (2004) se alinham às ideias da abordagem neoliberal de políticas da educação. Como apontado, por Lalo Watanabe:

O papel do Estado continua a ser decisivo na política educacional. Mas é um papel movente, que acompanha os conflitos de classe em sua dinâmica concreta na qual, em contextos como o predominante nas últimas duas décadas, sua posição é de estímulo à lógica privatizante. (MINTO, 2018, p. 4)

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, com seu apelo social e pautas igualitárias, nos leva a pensar que essa mentalidade de mercado do PNE 2001 seria combatida; ainda assim, o projeto de lei (PL) 8035/10, referente ao PNE 2011-2020 e elaborado pelo governo Lula, se apresentou conivente àqueles posicionamentos do PNE que o precedia (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). Ainda que poucas coisas tenham se alterado entre o PNE aprovado em 2001 e aquele proposto para 2011, o segundo Plano Nacional de Educação do Brasil com poder de lei só viria a ser aprovado em 2014 – acompanhado de diversos debates anteriores.

No seu primeiro ano de mandato, em 2003, Lula já iniciou a Reforma da Educação Superior com a instituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) (OTRANTO, 2006). Nessa discussão, a autora Celia Regina Otranto (2006) destaca como, ainda que coordenada por um governo dito antagônico ao de FHC, a direção da educação superior seguia a mesma lógica economicista na educação; na tentativa de cobrir o tema do financiamento, as propostas geraram discordância uma vez que todas elas buscavam substituir o investimento da União na educação superior por fontes externas – sugestões feitas pelo Banco Mundial e UNESCO (OTRANTO, 2006). Quando se referindo à implementação da educação à distância, afirma:

Primeiramente, cabe destacar que o documento do GTI, que afirma ter como meta, até 2007, a ampliação de 600 mil vagas na educação superior, ao se referir a educação a distância, indica que 500 mil alunos serão por ela atendidos, deixando passar a idéia [sic] de que apenas 100 mil estudantes seriam atendidos em cursos presenciais, o que abriria, definitivamente, o mercado da educação a distância às multinacionais e aos governos que exportam tais serviços e vêm exercendo pressão nos chamados “mercados emergentes de serviços”. (OTRANTO, 2006, p. 3)

O governo Lula (2003-2011) no entanto, continuou a movimentar o campo das políticas públicas de educação, como demonstrado abaixo:

QUADRO 1 - PRINCIPAIS AÇÕES DO GOVERNO LULA DA SILVA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Arcabouço jurídico	Conteúdo
GT Interministerial em 20 de outubro de 2003	O GT elaborou o documento “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais” e “Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”.
Medida Provisória 147/03 (BRASIL, 2003).	Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – Sinapes

Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior em 6 de fevereiro de 2004	Elaborou o documento “Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da Educação Superior”.
Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a)	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
Decreto Presidencial nº 5.205 de 14 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004b)	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado.
Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004d)	Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni.
Projeto de Lei nº 3.627/2004 (BRASIL, 2004e)	Trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de Educação Superior.
Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/04 (BRASIL, 2004c)	Trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas.
Lei de Parceria Público-Privada nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004f)	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005a)	Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni) — que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de Ensino Superior.
Projeto de Lei nº 7.200/06 (apensado ao PL no 4.212/04 e PL no 4.221/04) (BRASIL, 2006a)	Tratam da Reforma da Educação Superior.
Universidade Aberta do Brasil (Decretos nº 5.800/06 e 5.622/05) (BRASIL, 2006a, 2005b)	Legislação que trata da regulamentação do EAD e da criação da UAB – consórcio de instituições para oferta de cursos à distância.
Decreto nº 6.095/07 (BRASIL, 2007a).	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto Presidencial nº 6.069/07 e a divulgação das Portarias Interministeriais no 22 e 224/07 (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC) (BRASIL, 2007a, 2007b, 2007c).	Decreto de criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ REUNI e portarias que tratam da criação de um Banco de Professor-Equivalente.
“Pacote da autonomia” em 2010 e composto pela Medida Provisória no 495/10 e pelos Decretos nº 7.232, 7.233 e 7.234/10. (BRASIL, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e).	Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicação Exclusiva/DE; não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de Ensino Superior/IFES; cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa.
Medida Provisória nº 520 de 31 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010f).	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao MEC (Ministério da Educação), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.

Fonte: LIMA, K., 2012, p. 638-640

A partir dessas políticas (leis, PLs, decretos e medidas provisórias) fica claro que, ainda que o Plano Nacional de Educação ainda estivesse em tramitação, diretrizes e planos de

políticas de educação continuavam a ser implementadas pelo governo Lula. Uma dessas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado pelo decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), englobou ações e políticas na área de educação com o objetivo de expansão e democratização da educação superior no país.

Com o objetivo de “melhorar a qualidade da educação brasileira” (CAMINI, 2011, p. 236), tomaram-se como principais instrumentos a reestruturação, democratização e avaliação (LIMA, 2013). Nesses, estavam inseridos o REUNI, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o ProUni, a reformulação do Fies, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). De acordo com as suas metas, o PDE poderia então, a partir da conceituação de Janete de Azevedo (2004), ser classificado como um plano da teoria liberal moderna de políticas públicas de educação, corroborando com a ideia de Cunha (CUNHA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2011) do movimento de zigue-zague dessas agendas. Dermeval Saviani (2007) descreveu o PDE como um “grande guarda-chuva [...] [para] todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p. 1233), que ignorou o PNE em vigência e se firmou não como plano, mas como programa de ação.

Apenas em 2014, por meio da lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), o país teve seu segundo plano nacional de educação aprovado por lei, durante o governo de Dilma Rousseff. Ainda em referência ao movimento pendular das políticas educacionais brasileiras, em oposição aos objetivos democráticos do PDE, o PNE de 2014 é apontado em direção à abordagem neoliberal, uma vez que “ratifica que as transferências de recursos públicos para o setor privado não são medidas transitórias, mas uma política de Estado.” (MINTO, 2018, p. 14). Além da lei, o Plano também envolve um anexo contendo 20 metas a serem atingidas, formando um texto mais longo que a própria lei (ALVARENGA; MAZZOTI, 2017). Entre as metas desse plano, são voltadas ao ensino superior as de número 12, 13 e 14; suas sínteses são as seguintes:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, p. 41 - 46)

Dessa maneira, alcançando as diretrizes da educação vigentes, encerra-se a recapitulação dos planos nacionais de educação. A fim de compreender de maneira mais completa o objeto dessa pesquisa, no que segue o texto temos uma descrição sobre as políticas relacionadas ao ensino noturno e ao acesso e à permanência na educação superior – definitivamente afetadas pelos planos e diretrizes expostos pela seção que aqui se encerra.

2.3 TURNO NOTURNO, ACESSO E PERMANÊNCIA

O ensino superior é conhecido pela sua capacidade de influenciar a renda e o sucesso pessoal dos indivíduos, facilitando seu acesso a vagas de emprego com melhores remunerações e chances de mobilidade social – além de causar externalidades positivas que extrapolam os limites do indivíduo, impactando a sociedade como um todo (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2008; CATANI; HEY, 2007; LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009; MALBOUISSON *et al.*, 2017; PASTORE; DO VALLE SILVA; CARDOSO, 2000; SALVATO; FERREIRA; DUARTE, 2010; SCHWARTZMAN, 2007). A partir de dados de 2021, o Education at a Glance 2022 revela que, no Brasil, entre trabalhadores de 25 a 64 anos, aqueles com “*upper secondary*” (ISCED 3) ou “*post-secondary non-tertiary*” (ISCED 4) [níveis que se aproximam ao ensino médio e profissionalizante] recebem até 45% a mais do que aqueles trabalhadores que possuem apenas “*below upper secondary attainment*” (ISCED 0, 1 e 2) [níveis de educação fundamental]; da mesma maneira, os ganhos de quem conclui a educação “*tertiary*” [ensino superior] no Brasil chega a ser quase três vezes maior que daqueles com apenas o ensino fundamental (OCDE, 2022, p. 82).

A educação é um direito humano básico, e é central para desbloquear capacidades humanas. Ela também tem um valor instrumental tremendo. A educação eleva o capital humano, a produtividade, as rendas pessoais, a empregabilidade, e o crescimento econômico. Mas os benefícios vão além desses ganhos monetários: a educação também faz as pessoas mais saudáveis e dá a elas mais controle sobre suas próprias vidas. E isso gera confiança, aumenta o capital social, e cria instituições que promovem a inclusão e a prosperidade compartilhada. (WDR, 2018, p.23, tradução nossa)

São esses benefícios que tornam a educação superior tão desejável – e o que torna o seu acesso universal e igualitário tão necessário. Em “Ensino Superior Noturno no Brasil: Estudar para Trabalhar ou Trabalhar para Estudar?”, Terribili Filho (2008) remonta como o sonho de ter um diploma de curso superior se materializou no Brasil após os anos 80. O autor argumenta que, vendo o ensino superior como “sinônimo de [...] sobrevivência digna [...] o

jovem brasileiro [...] necessita trabalhar durante o dia e estudar à noite, a fim de custear seus estudos, e mesmo, apoiar financeiramente sua família” (TERRIBILI FILHO, 2008, p. 45-46). De acordo com esse posicionamento, temos dentre as políticas públicas de educação brasileiras:

A Constituição Federal de 1988 destaca a necessidade de “acesso aos níveis mais elevados de ensino” e a “oferta de ensino noturno regular”, como um dos meios de se promover o “exercício da cidadania” (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2007). O mesmo ocorre com a LDB, acrescentando, no entanto, a garantia “aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996). Por sua vez, o PNE enfatiza que a expansão de vagas deve ocorrer, sobretudo, no setor público, assegurando ao “[...] aluno trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno.” (BRASIL, 2001). (OLIVEIRA; BITTAR; LEMOS, 2010, p. 260)

Ademais dessas pontuações acerca da CF/88, LDB e PNE 2001, de modo a compreender o estabelecimento do ensino superior noturno no Brasil, temos os seguintes eventos:

QUADRO 2 – MARCOS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO NOTURNO (A PARTIR DOS ANOS 1960)

Data ou período	Acontecimento
início dos anos 1960	Abertura de faculdades no período noturno, a maioria instituições particulares, a fim de atender às reivindicações de estudantes excedentes (FURLANI, 1998, p. 21).
anos 1960	Uma parcela cada vez mais numerosa de estudantes só consegue se manter no sistema educacional através do exercício de atividade remunerada (FURLANI, 1998, p. 21). Decretos de 1966 e 1968 tentam conter a expansão de matrículas no período noturno nas instituições públicas (ALMEIDA, 1998, p. 22).
Anos 1970 e 1980 (ensino médio)	Nos anos 1970, ocorre a expansão dos cursos das instituições particulares. Nos anos 1980, a expansão nas escolas públicas, sobretudo, no período noturno, como reflexo dos “vestibulinhos” e movimentos populares (CARVALHO, 1998, p. 76).
Anos 1970 e 1980 (ensino superior)	A expansão quantitativa decorrente da Reforma Universitária de 1968 e pressão popular para democratização da educação em nível superior. Exemplo: no triênio 1969, 70 e 71 são criados 209 novos cursos, sendo que a quase totalidade é oferecida no turno noturno (SAMPAIO, 2000, p. 52 e 61).
1989	Constituição Paulista – artigo 253 (São Paulo, 1989). As universidades públicas estaduais devem ofertar no período noturno, uma quantidade de vagas equivalente a pelo menos um terço do total de vagas oferecidas.
1996	Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996) estabelece a oferta de ensino noturno regular, sendo que nas instituições públicas esta oferta é obrigatória.
2004	Criação da USP Leste na cidade de São Paulo. Criação de cursos inéditos na instituição para 2005. Do total de 1.020 vagas oferecidas, 420 foram destinadas ao período noturno, ou seja, 41,2% (FUVEST, 2005).

Fonte: TERRIBILI FILHO; NERY, 2011, p. 72

Podemos inferir, a partir disso, que o ensino noturno, suas políticas de implementação e de expansão, foram utilizados como instrumento na finalidade de gerar mais oportunidades de acesso à educação superior. Ainda que o alvo dessa política pareça estar direcionado aos estudantes-trabalhadores, trabalhadores-estudantes (TERRIBILI FILHO, 2008) e estudantes

excedentes, as políticas de acesso e permanência ao ensino superior não se restringem a esse pensamento ou grupo específico.

O tópico de Educação de Qualidade (ODS4) dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas para 2030 possui uma meta dedicada exclusivamente a essa temática. Reeditada para o contexto brasileiro, a Meta 4.3 prevê “até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis (IPEA, 2019, p. 12)”.

Revisitando dados trazidos pelo Censo da Educação Superior de 2021, vemos que 96,4% das vagas de cursos de graduação foram oferecidas pela rede privada e, além disso, dentre os estudantes que se graduaram nesse mesmo ano, 83,5% desses também eram de instituições privadas (INEP, 2021). Ainda que essa realidade nos leve a acreditar que o maior acesso ao ensino superior é uma vitória do segmento privado, autores como José Marcelino de Rezende Pinto afirmam que ele “não logrou sequer resolver o problema do atendimento [...] [e trouxe] graves conseqüências [sic] sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade [sic]” (PINTO, 2004, p. 730). Filipak e Pacheco (2017) concordam com o autor ao argumentar que, esse “fator quantitativo não é suficiente para que ocorra a democratização da educação superior” (FILIPAK; PACHECO, p. 1247). Essa observação é apoiada por Maria Lourdes Gisi e Diana Gurgel Pegorini (2016) ao afirmarem que:

Essa configuração da educação superior dificulta o acesso e a permanência dos jovens na educação superior, mas a ampliação da oferta de vagas muitas vezes é utilizada para levar ao entendimento de que o acesso depende tão somente de esforço individual. (GISI; PEGORINI, 2016, p. 28)

Essa disposição de vagas acaba repetindo um padrão percebido há décadas no Brasil, onde os ricos possuem garantia de acesso e permanência no ensino superior, enquanto aos pobres ele é negado (SANTOS, 1998). No contexto atual, essa estrutura se manifesta na divisão entre os estudantes que são aceitos nas IES públicas e aqueles que, excedentes, acabam por ingressar nas IES privadas: “aos bens nascidos garante-se educação de alta qualidade e, aos despossuídos, garante-se o acesso – nem mesmo a permanência – às instituições e aos cursos menos prestigiados” (CATANI; HEY, 2007, p. 425). Em Educação superior: democratizando o acesso (2004), os autores deixam claro o caráter exclusivo do ensino privado ao expor que “25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que

‘não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito’” (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 11).

Na seção anterior podemos encontrar algumas políticas públicas de acesso que buscaram enfrentar essa problemática, como o ProUni e o FIES, no que se refere às instituições privadas, e como o SISU, as ações afirmativas (Lei de Cotas), e o REUNI, no que se refere às instituições públicas.

O SISU tinha como seus principais objetivos centralizar os exames de seleção para ingresso em IES, diminuir o acúmulo de vagas ociosas e facilitar a democratização do acesso à educação superior ao permitir mobilidade geográfica (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018). Em articulação com a Lei de Cotas, ele também seria capaz de trazer mais inclusão à população racializada e aos estudantes de escolas públicas (NOGUEIRA; NONATO; RIBEIRO; FLONTINO, 2017).

Ao criar um sistema centralizado imaginava-se que a ocupação das vagas tenderia a ser mais eficiente, visto que uma maior proporção dos candidatos teria acesso via plataforma online, a todos os cursos ofertados no país inteiro pelas várias instituições públicas participantes. A expectativa era que o percentual de vagas ociosas caísse com o SiSU porque mesmo os cursos menos procurados acabariam sendo escolhidos por candidatos que percebessem, durante as simulações, que não conseguiriam entrar nos cursos mais seletivos. Esperava-se ainda uma ampliação significativa da mobilidade geográfica, uma vez que o sistema torna mais simples e barato se candidatar a vagas ofertadas em qualquer lugar do território nacional. (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018, p. 162-163)

O REUNI, por sua vez, buscava “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior” (MEC, 2007, p. 4), com destaque para a interiorização das instituições federais de ensino superior (IFES) e para a criação de novos cursos noturnos (BAPTISTA *et al.*, 2013). Ademais do aumento de vagas e ocupação de vagas ociosas, o programa tinha entre seus objetivos, também, a redução das taxas de evasão e programas de assistência estudantil, que deveriam estender seu sentido de atuação à permanência estudantil (LAUERMANN, 2019). A partir da “Proposta da UFRGS ao Programa REUNI” (2007) e do “Relatório REUNI UFRGS 2012” (*apud* LAUERMANN, 2019) temos como resultados um número de vagas três vezes maior nos cinco anos de implementação do programa, e a diversificação dos cursos de graduação da universidade:

QUADRO 3 – NOVOS CURSOS DA UFRGS PELO REUNI

Ano	Cursos	Vagas
2008	Museologia, Engenharia de Controle e	90 vagas ao total

	Automação, Fonoaudiologia	
2009	Museologia, Engenharia de Controle e Automação, Fonoaudiologia	120 vagas ao total, sendo 60 noturnas
2010	Engenharia de Energia	30 vagas
	História da Arte	30 vagas noturnas
	Biotecnologia	30 vagas
	Tecnologia em Química Analítica	Sem vagas pré-determinadas
	Políticas Públicas	50 vagas noturnas
	Engenharia Física	30 vagas
2012	Serviço Social	30 vagas noturnas
	Zootecnia	50 vagas
	Engenharia Hídrica	25 vagas
Total Geral		485 vagas

Fonte: Adaptado de Lauermaann, 2019, p. 38

Partindo dessa consciência – de que ainda que o fator quantitativo não seja suficiente para a democratização do acesso ao ensino superior, e que políticas de acesso à IES públicas tenham sido implementadas, o segmento privado é responsável pela maioria das vagas, instituições e graduações do ES do Brasil (INEP, 2021) – temos os mecanismos e políticas de permanência estudantil como parte da estratégia para apaziguar essas assimetrias e reduzir “os efeitos das desigualdades vivenciadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais mais pauperizados e excluídos social e economicamente” (DOS SANTOS; FREITAS, 2014, p. 186).

Em 2010, tivemos a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que ao focar nos fatores socioeconômicos envolvidos na evasão, dificuldade de permanência e retenção, era direcionada aos alunos das IFES; além disso, voltada às IES estaduais, também tivemos o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) (MACIEL; DOS SANTOS LIMA; GIMENEZ, 2016).

Ainda serão atendidos no âmbito do PNAES, segundo o art. 5º, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio.

Nesse sentido, as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em dez áreas específicas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Por sua vez, segundo o inciso 2º do artigo terceiro: “Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”. (BRASIL, 2010b). (MACIEL; DOS SANTOS LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 768-769)

Segundo o Painel de Dados em Assistência Estudantil da UFRGS, temos para o 1º semestre de 2022:

TABELA 1 – BENEFÍCIOS E BENEFICIÁRIOS NA UFRGS (1º SEMESTRE/2022)

Benefícios	Nº de alunos beneficiários
Auxílio Material Escolar	3.252
Auxílio Transporte	3.177
Restaurante Universitário	3.168
Programa Saúde	1.869
Auxílio Creche	147
Auxílio Moradia	146
Total Geral	11.759

Fonte: Painel de Dados UFRGS, 2023

O Painel de Dados da UFRGS possibilita também o conhecimento acerca da modalidade de ingresso (UFRGS, 2018) de cada um desses beneficiários, nos possibilitando saber que 79,04% (2.696) dos beneficiários são alunos egressos do Sistema Público de Ensino Médio, sendo 44,00% (1.501) deles da modalidade L1, e 26,39% (900) da modalidade L2 (UFRGS, 2023). O painel de Orçamento, por sua vez, nos permite visualizar as aplicações de recursos, mostrando que entre os anos de 2018 e 2022 a universidade aplicou, anualmente, entre 9 e 20 milhões de reais em auxílios de assistência estudantil e entre 14 e 16 milhões de reais em bolsas de ensino, extensão, iniciação científica e outras (UFRGS, 2023). Dessa maneira, ainda que se perceba o esforço das universidades e do Estado nessa questão e os benefícios cubram diversos aspectos da permanência estudantil, o grupo prioritário dessas políticas deixa claro a visão da permanência como uma questão financeira.

Na próxima seção, discute-se se essa é a principal face a ser combatida na prevenção à evasão.

2.4 COLLEGE ATTRITION E EVASÃO UNIVERSITÁRIA

A tradição dos estudos em *college attrition* ou abandono do ensino superior dos anos 70 tem como seus principais focos o sucesso acadêmico medido por notas médias e o fator econômico, tendo em vista que esses estudos e perspectivas eram em sua maioria uma abordagem em cima dos fenômenos dos Estados Unidos, e não do mundo por inteiro. Em seu trabalho *Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis* de 1970, William G. Spady traz Durkheim e sua teoria do suicídio como base de um modelo de evasão. O objetivo de Spady era agrupar literaturas de diferentes áreas acerca desse mesmo problema, ainda que mantendo a importância dos estudos de performance acadêmica nessa equação. O artigo resgata Knoell (1960 *apud* SPADY, 1970) e suas diferentes classificações para essas pesquisas em evasão: as que buscavam mensurar essas situações, chamadas estudos de censo; as que buscavam identificar as razões do abandono, chamadas de estudos de

autópsia; estudos de caso, que seguiam estudantes em risco de evasão; e os estudos preditivos que se baseavam em medidas de “sucesso acadêmico” para mensurar chances de evasão.

Em *Studies of College Attrition: 1950-1975*, os autores Carol F. Creedon e Timothy J. Pantages (1978) remontam as pesquisas em abandono do ensino superior desse referido período; destaca-se a contribuição de Iffert (1957 *apud* PANTAGES; CREEDON, 1978) na estimativa dessas taxas de abandono, em que, partindo de uma taxa de 50% de estudantes “perdidos” de uma mesma sala, apenas 40% se graduariam no tempo adequado, 10% se graduariam após o tempo previsto e 20% se graduariam em outra instituição.

Ainda que essa ideia tenha sido sustentada por outros pesquisadores como Summerskill (1962), Pantages e Creedon (1978) apontam que a falta de distinção entre a evasão permanente e temporária é danosa para esse tipo de estudo. Enquanto Tinto (1975), apenas diferencia como permanente a evasão que se estende por dois anos consecutivos; com sua dissertação de mestrado, em 2008, Claudete Cardoso reanalisa essa diferenciação ao classificar a mobilidade, ou seja, troca de cursos e instituições, como evasão aparente e o abandono definitivo do ensino superior como evasão real.

A evasão e o abandono do ensino superior serão tomados por essa seção como sinônimos, ainda que se difiram posteriormente na classificação de tipos de desligamento na instituição; baseando-se na conceituação oferecida pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras, estudo realizado pelo Ministério da Educação, serão contabilizados como estudantes evadidos aqueles que ingressam em um curso do ensino superior, mas não o concluem. Os estudos podem diferenciar a evasão entre evasão do curso, da instituição, ou do ensino superior por completo (BRASIL, 1996b, p. 13), dependendo da abordagem do pesquisador e de sua amostra.

Retomando Pantages e Creedon (1978) e sua revisão bibliográfica, foram apontados por eles, como as principais discussões da literatura na época, os seguintes pontos de estudo na evasão do ensino superior: Idade; Sexo; Status Socioeconômico (Ocupação do pai, renda da família, nível de educação dos pais, etnia, status social); Cidade natal (localização e tamanho); Tamanho e tipo de escola no ensino médio; Média de notas e ranking durante ensino médio; Aptidão escolar; Notas durante o primeiro semestre; Hábitos de estudo; Nível de compromisso e motivação; Razões para estudar na universidade; Metas vocacionais e profissionais; Interesses educacionais; Influência parental; Influência do grupo semelhante; Traços de Personalidade; Ambiente Universitário; Tamanho da Universidade; Moradia; Atividades Extracurriculares; Relações Estudante-Corpo Docente; Fatores Financeiros; entre outros.

De modo a otimizar as relações entre esses fatores e a evasão, Spady (1970) construiu um modelo inferencial que tinha como variáveis: contexto familiar, potencial acadêmico, performance em notas, desenvolvimento intelectual, congruência normativa, apoio das amizades, integração social, satisfação e compromisso com a instituição. Utilizando esses mesmos fatores, em “*Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model*”(1971), o autor aplicou diferentes questionários, focando primeiramente em quatro áreas (o contexto prévio familiar e educacional do estudante, suas expectativas e motivações para a universidade, autoavaliações de suas capacidades intelectuais e relacionamentos pessoais, e vida social e cultural) por meio de perguntas fechadas e múltipla-escolha e, posteriormente, em itens “menos superficiais”, como percepções e valores desses estudantes, em um questionário do tipo escalonado e múltipla-escolha.

Seguindo o mesmo caminho de Spady, Vincent Tinto (1975, 1982) constrói seu próprio modelo inferencial para a evasão, destacando o compromisso do estudante com suas metas e a instituição. Essas seriam essenciais para a determinação dos anos de estudo e da conclusão do ensino superior para o estudante e, assim como podem afetar o caminho dele na educação, também podem ser afetadas pelo sistema econômico e social (TINTO, 1975). Em uma tradução livre, em “*Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*” (1975) afirma-se:

Em uma análise final, é a interação entre o compromisso do indivíduo com seus objetivos de completar a universidade e seu compromisso com a instituição que determina se o indivíduo decidirá ou não evadir da universidade e as formas de comportamento evasor que o indivíduo adotará. Presumivelmente, tanto compromisso baixo com objetivos tanto compromisso baixo com a instituição podem levar ao abandono do ensino superior. (TINTO, 1975, p. 96, tradução nossa)

Vincent (1975) também aponta a questão da integração social e acadêmica do estudante, um destaque que se perpetuou nos estudos de abandono do ensino superior, mas também em casos de trancamento de matrícula, como relatado por Baggi e Lopes (2011). O desempenho acadêmico, tomado até então como um dos principais fatores na evasão, perde espaço; em estudos mais recentes, a conclusão é de que tanto esse, como os fatores financeiros, possuem mínima influência na decisão de evadir (CARDOSO, 2008).

A partir de pesquisas de estado da arte, voltadas principalmente para o ensino superior brasileiro, são a “falta de identidade com o curso; escolha errada da carreira; desencanto com a universidade e baixa demanda pelo curso” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 361) que realmente influenciam a decisão dos estudantes de se desligarem voluntariamente. Outras, como a de

Barroso *et al.* (2022) retomam a relevância do modelo de Tinto (1975, 1982, 1993) para a literatura em evasão.

Esse, que foi desenvolvido principalmente na sua obra *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (1993), estabeleceu quatro tipos de estudantes: os que permanecem no ensino superior e completam o curso; os que se mantêm no ensino superior, mas realizam transferência de curso ou de instituição; os que são desligados de maneira involuntária; e aqueles que escolhem se desligar do ensino superior. Tanto essas quatro classificações, quanto a diferenciação entre evasão aparente e real de Claudete Cardoso (2008) serão levadas em conta pela pesquisa. Uma vez que o trabalho procura determinar quais os fatores influentes na evasão, ao mesmo tempo que os contabiliza, podemos definir essa como uma pesquisa de censo e de autópsia, segundo Knoell (1960 *apud* SPADY, 1970).

Tinto (1993) atribui, também, quatro grupos de fatores influenciadores na evasão: questões prévias ao ingresso nas IES; compromissos e objetivos do estudante antes e depois do ingresso; experiências acadêmicas e sociais; e integração acadêmica e social (TINTO, 1993 *apud* BARROSO *et al.*, 2022).

A partir dessas, e das questões trazidas pelos estudantes do curso em assembleias e discussões², segue as classificações que foram adotadas na nossa pesquisa:

QUADRO 4 – CLASSIFICAÇÕES DE FATORES INFLUENTES NA EVASÃO

Classificações	Indicadores
Referentes à instituição e ao curso	Currículo; Disciplinas ofertadas; Demanda do curso;
Prévias ao ingresso	Sexo e gênero; Raça e etnia; Idade de ingresso no curso; Nível de educação dos pais; Status socioeconômico;
Referentes ao compromisso com o curso e instituição	Ordem de escolha de cursos; Motivação/objetivo para o ingresso; Dedicação exclusiva ao curso/Trabalho; Tempo dedicado ao curso; Autoavaliação de assiduidade; Semestres/Créditos cursados;
Integração e experiências no curso	Participação em monitorias, projetos de extensão e grupos de pesquisa; Percepção de relação corpo docente-discente;

Fonte: Elaboração própria, a partir de Barroso *et al.* (2022) e da declaração das alunas do curso

² Érica Machado, aluna do 4º semestre do curso de Políticas Públicas da UFRGS e Coordenadora Geral da gestão CAPP+PROGRESSO, responsável pelo Centro Acadêmico de Políticas Públicas, reconhece essa visão dos estudantes durante a conversa ilustrada na seção de introdução desse trabalho.

Esses indicadores não são imutáveis, porém, e poderão ser alterados conforme a necessidade da autora ao interpretar as respostas dos participantes.

3 METODOLOGIA

O fenômeno a ser observado nessa pesquisa é a evasão de estudantes do bacharelado em Políticas Públicas da UFRGS entre 2010 e 2019. Para isso, foram considerados apenas os alunos que realizaram o desligamento voluntário, excluindo os alunos que foram desligados pela universidade. Assim, foram somados todos os tipos de desistência e transferência, incluindo o abandono³.

Enquanto a pesquisa em evasão (com última atualização no semestre 2022/1), apontava 255 alunos desligados de PPs entre 2010 e 2019; neste trabalho o recorte resultou em 244 alunos que se enquadravam na pesquisa (se desligaram **voluntariamente** do curso de Políticas Públicas da UFRGS entre 2010 e 2019). Os dados desses alunos (que fazem parte do recorte) tiveram a última atualização no semestre 2022/2, assim retirando dos dados 2 alunos que foram readmitidos do abandono – e, portanto, não evadiram.

Esse universo foi escolhido pelas características do curso de bacharelado em Políticas Públicas e do Portal do Servidor. Esse portal tem acesso há pouco mais de 20 semestres anteriores, restringindo a coleta de dados primários a cerca de 10 anos antes da data de acesso; assim, sendo o curso de Políticas Públicas criado em 2010, ele se torna o único do IFCH a ter seu banco de dados sobre alunos evadidos completo, abarcando desde o primeiro semestre de dados desse curso.

O recorte temporal, no entanto, foi afetado pela pandemia de Covid-19 (a doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, que paralisou o mundo em 2020). Uma vez que tanto o semestre universitário, quanto os procedimentos envolvendo jubramento, abandono e ordenamento foram alterados a partir de 2020/1, pela resolução nº 025 de 27 de julho de 2020, os semestres seguintes a 2019/2 foram excluídos da análise (UFRGS, 2020).

Esse estudo pode ser caracterizado como descritivo, uma vez que não busca inferir causa e efeito, mas sim registrar suas ocorrências (HYMANN, 1967 *apud* DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008) e realizar um levantamento de causas (BOENTE; BRAGA, 2004 *apud* DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

As informações acerca dos alunos evadidos foram obtidas por meio do estágio e da monitoria realizadas pela autora entre o ano de 2022 e 2023 no NUCADMGR; essas englobaram dados das seções de “Identificação e Endereço” e “Curso e Situação Acadêmica”.

³ “O abandono por dois períodos letivos regulares consecutivos, ou por três períodos intercalados, acarretará o desligamento definitivo do discente do curso” (UFRGS, 2013, p. 13). Ainda que esse desligamento seja efetuado pela instituição, a decisão de não realizar a matrícula parte do aluno que, consciente das consequências, admite os riscos dessa situação, e por esse motivo foi considerado como voluntário.

Para as outras informações necessárias na pesquisa, aplicou-se um questionário via *Google Forms* (Apêndice A), enviado por meio dos e-mails e/ou telefones cadastrados no portal da UFRGS. O questionário seguiu o modelo de Spady (1971) de perguntas fechadas e múltipla-escolha seguidas por escalonadas – tendo como diferencial a oportunidade, em algumas dessas, de permitir ao participante realizar uma resposta aberta.

Dos 244 alunos que se enquadravam no recorte da pesquisa (se desligaram voluntariamente do curso de Políticas Públicas da UFRGS entre 2010 e 2019), 79 alunos responderam ao questionário. Dois (2) alunos responderam não ter interesse em responder a pesquisa, enquanto os outros 163 não deram qualquer tipo de retorno. Essa falta de retorno acaba se caracterizando como uma limitação dessa pesquisa.

Todos os dados foram armazenados e categorizados a partir do Excel. Os indicadores levantados foram baseados nas classificações trazidas no referencial teórico (Quadro 4 da seção 2.4), com margem para a adição daqueles motivos que surgiram após as respostas às perguntas abertas do *Google Forms*.

A pesquisa é classificada como de abordagem quantitativa, uma vez é “passível de ser medida em escala numérica” (ROSENTAL; FRÉMONTIER-MURPHY, 2001 *apud* DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008), intimamente ligada aos trabalhos descritivos com *surveys* (HYMAN, 1967 *apud* DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008) e geralmente representada por tabelas e gráficos.

4 PERFIL DOS ESTUDANTES EVADIDOS

A partir do estágio obrigatório curricular da autora, executado ao longo de quatro meses no Núcleo Acadêmico Administrativo de Graduação (NUCADMGR) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, foi criado o banco de dados em evasão; esse teve como sua origem os relatórios em vagas desocupadas dos cursos de políticas públicas e licenciatura em filosofia da instituição, entre os anos de 2010 e 2021. Posterior à identificação dessas vagas, ocorreu a consulta das matrículas correspondentes no portal do Servidor, de onde foram extraídas as seguintes informações, divididas em quatro seções:

- Sobre os estudantes: sexo; cidade; ano de nascimento; e ano de conclusão do ensino médio;
- Sobre o ingresso e a evasão: ano e semestre de ingresso; prova e tipo de acesso; tipo de desligamento; ano e semestre de desligamento; e número de semestres cursados;
- Sobre matrículas anteriores e posteriores na UFRGS: existência de matrículas prévias e posteriores na instituição; principais cursos escolhidos, suas áreas do conhecimento, turnos e habilitações;
- Sobre diplomações anteriores e posteriores na UFRGS: existência de graduações prévias e posteriores na instituição; principais cursos escolhidos, suas áreas do conhecimento, turnos e habilitações.

De modo a compreender outros aspectos da literatura e contribuir com a metodologia desse trabalho, por meio da monitoria da autora no mesmo núcleo do IFCH, foi adicionado a esses dados as informações referentes à taxa de créditos integralizados e não integralizados. Como filtros para a pesquisa, foram selecionados apenas os alunos de políticas públicas que se desligaram voluntariamente do curso entre 2010 e 2019, o que resultou em 244 estudantes.

4.1 SOBRE OS ESTUDANTES EVADIDOS

Tendo como primeira informação a ser analisada o sexo dos estudantes, temos as seguintes informações:

TABELA 2 – SEXO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PPS

Sexo	Estudantes evadidos		Estudantes matriculados em 2019/2	
	Nº Absoluto	Nº Relativo	Nº Absoluto	Nº Relativo
Feminino	117	47,95%	67	46,20%
Masculino	127	52,05%	78	53,79%
Total Geral	244	100,00%	145	100%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Em comparação, segundo o Painel de Dados da UFRGS, durante o 2º semestre de 2019 (2019/2), percebemos que esse equilíbrio entre os sexos de alunos matriculados pode ser identificado também entre os evadidos. Pesquisas como as de Zotti (2015 *apud* COSTA, 2018) e de França e Saccaro (2016) apontam estudantes do sexo feminino como menos prováveis de evadirem.

Os dados acerca da cidade deles nos mostra que, ainda que a grande maioria desses alunos evadidos fosse de Porto Alegre, pelo menos 28,69% deles precisava de deslocamento intermunicipal para comparecer às aulas. Em relação à essa necessidade de migrar para estudar, Costa (2018) aponta os estudantes do interior como com mais chances de evadir do que aqueles da capital.

TABELA 3 – REGIÃO/CIDADE DOS ESTUDANTES EVADIDOS

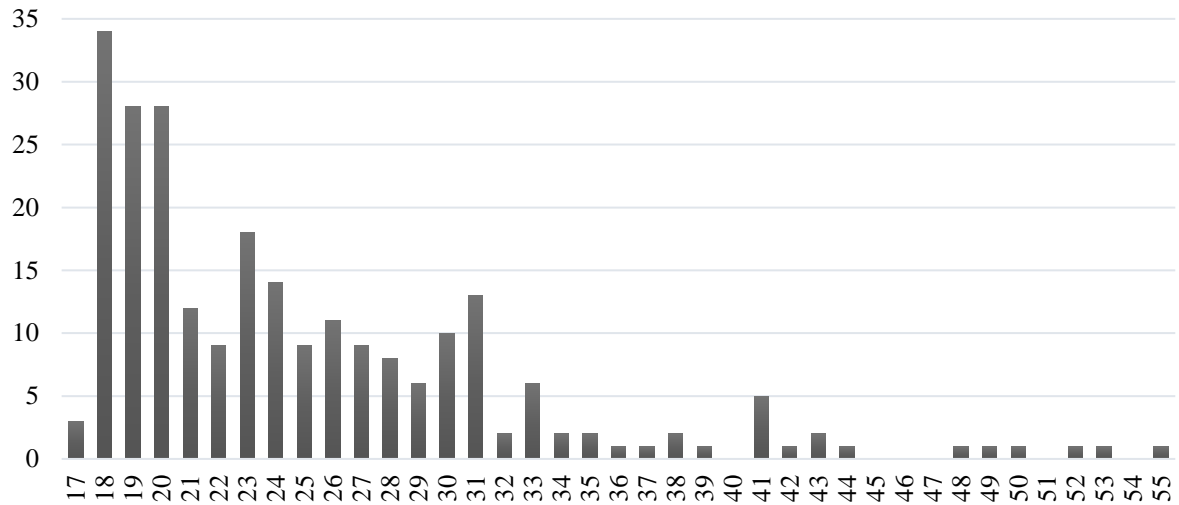
Regiões ou cidades	Nº Absoluto	Nº Relativo
Porto Alegre	171	70,08%
Região Metropolitana de Porto Alegre (exceto POA)	54	22,13%
Outras cidades do Rio Grande do Sul	16	6,56%
Outros estados do Brasil	3	1,23%
Total Geral	244	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Ainda que os dados cedidos pela UFRGS não disponibilizem as cidades dos alunos matriculados, assim impedindo essa comparação, o portal permite uma análise da pirâmide etária dos alunos matriculados no curso. Enquanto para o 2019/2, o painel de dados da UFRGS indica que 72 (49,65%) de seus alunos matriculados tinham entre 19 e 24 anos, entre os alunos evadidos, 44,67% deles tinham ingressado no curso com essa faixa etária e 40,98% tinham essa idade durante o desligamento.

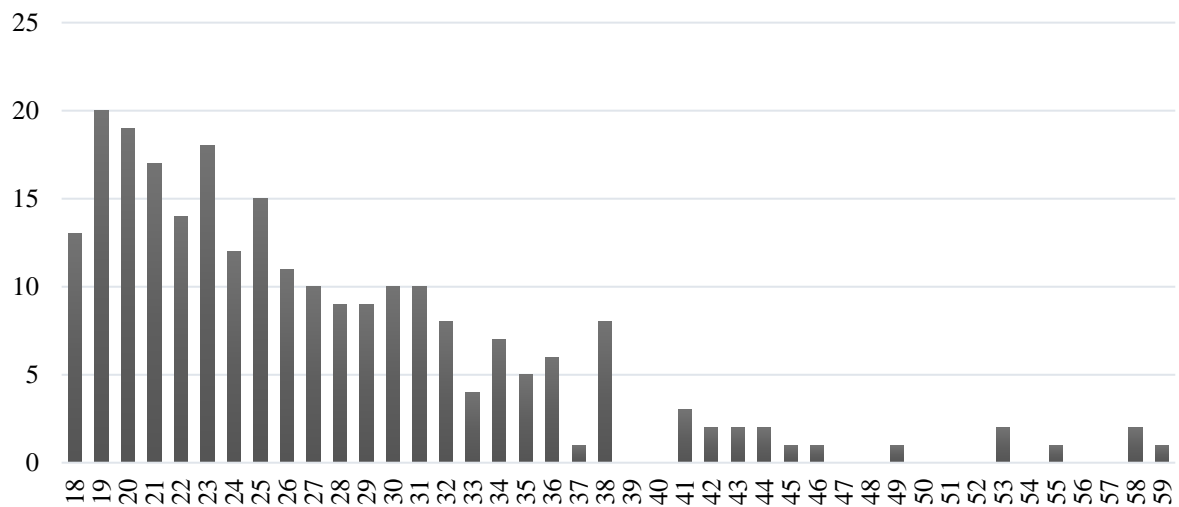
Nos gráficos a seguir, que ilustram o número de alunos evadidos por idade aproximada de ingresso e de desligamento, percebemos que a maioria deles ingressou de uma maneira mais concentrada entre os seus 18 e 20 anos, enquanto para o desligamento essa distribuição foi mais equilibrada e com picos menores, com o maior número de alunos evadidos se desligando entre os 19 e 23 anos de idade. A partir dos intervalos de idade oferecidos pelo painel de dados da UFRGS, o grupo entre 19 e 24 anos é maioria nos dois cenários. De acordo com a literatura, no entanto, temos que esses alunos mais jovens são justamente os com mais chance de conclusão (NIEROTKA; BONAMINO; CARRASQUEIRA, 2023).

GRÁFICO 1 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR IDADE DE INGRESSO



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

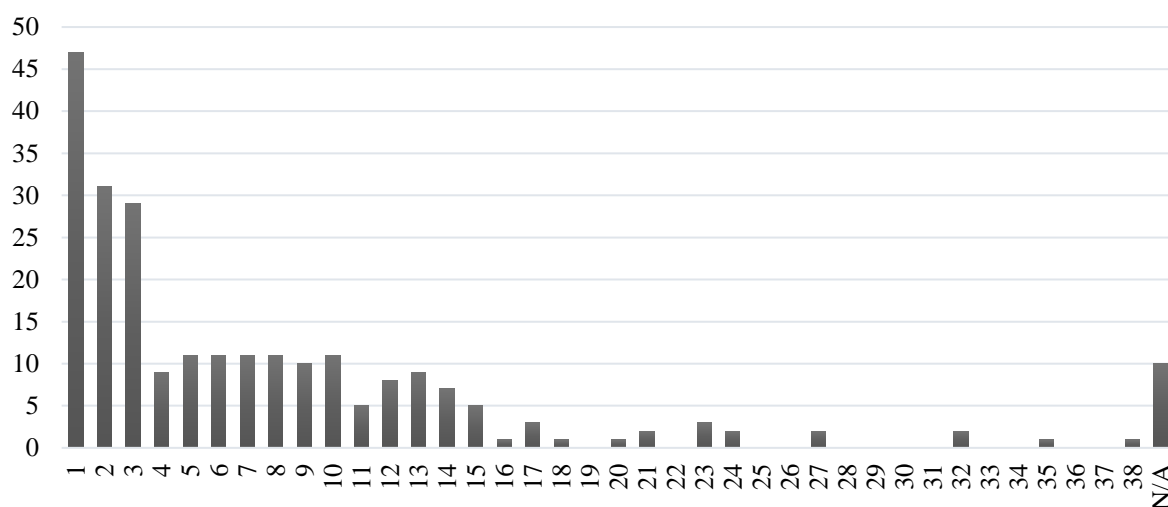
GRÁFICO 2 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR IDADE DE DESLIGAMENTO



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

Outra informação que foi possível extrair desses alunos é referente ao tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no curso. O gráfico nos permite visualizar como a maioria dos alunos evadidos de PPs havia concluído o ensino médio há 1 ano quando ingressou no ensino superior.

GRÁFICO 3 – Nº DE ALUNOS POR ANOS DE HIATO



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

Ainda que esse estudo seja voltado apenas ao levantamento de causas, não relações inferenciais, podemos perceber que mesmo a literatura (NIEROTKA; BONAMINO; CARRASQUEIRA, 2023) apontando o maior tempo de hiato como uma das causas de evasão, entre os alunos do nosso recorte existem mais evadidos com poucos anos de *gap* entre o ensino médio e o ingresso em PPs.

4.2 SOBRE O INGRESSO E O DESLIGAMENTO

Para a compreensão dos dados apresentados nessa seção é necessário o conhecimento acerca da distribuição de vagas pela UFRGS. Por prova de acesso, temos 70% das vagas reservadas ao ingresso via vestibular e 30% reservadas ao SISU⁴; além disso, a universidade também realiza processos seletivos específicos à indígenas (PSED)⁵ e refugiados⁶. Para vagas excedentes, transferências internas, voluntárias, ou ingresso de diplomado, temos o Processo Seletivo Unificado, que é voltado tanto para estudantes quanto egressos da graduação. Para tipo de acesso, temos as diferentes ações afirmativas em oposição à ampla concorrência ou acesso universal; para as diferentes modalidades dessas temos:

modalidade L1 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;

⁴ Sistema de Seleção Unificada, que utiliza as notas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para ingresso em IES públicas

⁵ Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE – nº 67/2018

⁶ Decisão do Conselho Universitário – CONSUN – nº 366/2015

modalidade L2 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena;
 modalidade L3/L5 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar;
 modalidade L4/L6 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena. [...] (UFRGS, 2017)

O painel de dados da universidade não disponibiliza informações acerca da prova de acesso dos alunos matriculados. Sobre os alunos evadidos, no entanto, percebemos que a maioria deles ingressou por meio do vestibular, ainda que essa não seja uma surpresa, uma vez que a maioria das vagas são disponibilizadas para essa prova – a quantidade de alunos evadidos que ingressaram por meio de transferência interna, no entanto, nos traz uma informação nova.

TABELA 4 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PP POR PROVA DE INGRESSO

Prova de Ingresso	Nº Absoluto	Nº Relativo
Ingresso de diplomado	5	2,05%
PSEI	1	0,41%
SISU	30	12,30%
Transferência Interna	25	10,25%
Vestibular	183	75,00%
Total Geral	244	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Com 12,30% das ocorrências, destacamos também o SISU, prova de acesso que é associada por pesquisadores (LI, 2016; LI; CHAGAS, 2017; SOUSA, 2015 *apud* ARIovaldo; NOGUEIRA, 2018) com maior porcentagem de evasões – esse processo seletivo teria esse comportamento justamente pelas suas características de simulação de notas, mobilidade acadêmica e estratégias para ingresso diferenciados. O SISU assim, estaria atrelado, de maneira negativa, ao fator ordem de escolha do curso e compromisso com o curso e com a instituição.

As proporções de modalidade de ingresso parecem repetir um padrão entre aquelas dos alunos matriculados em 2019/2 e aqueles evadidos entre 2010 e 2019 – para esses dois grupos, temos como ingressos mais frequentes a ampla concorrência e a modalidade de cota L3/L5.

TABELA 5 – Nº DE ALUNOS DO CURSO DE PPs POR TIPO DE ACESSO

Tipo de Acesso	Estudantes evadidos		Estudantes matriculados em 2019/2	
	Nº Absoluto	Nº Relativo	Nº Absoluto	Nº Relativo

Ampla Concorrência	144	59,02%	71	48,96%
Ingresso de diplomado	5	2,05%	0	0
L1	16	6,56%	7	4,82%
L2	4	1,64%	9	6,20%
L3/L5	34	13,93%	30	20,68%
L4/L6	15	6,15%	11	7,58%
PSEI	1	0,41%	0	0
Transferência Interna	25	10,25%	0	0
Sem Informação	0	0	17	11,72%
Total Geral	244	100,00%	145	100,00%

Fonte: Portal do Servidor e Painel de dados da UFRGS (2023), elaborada pela autora

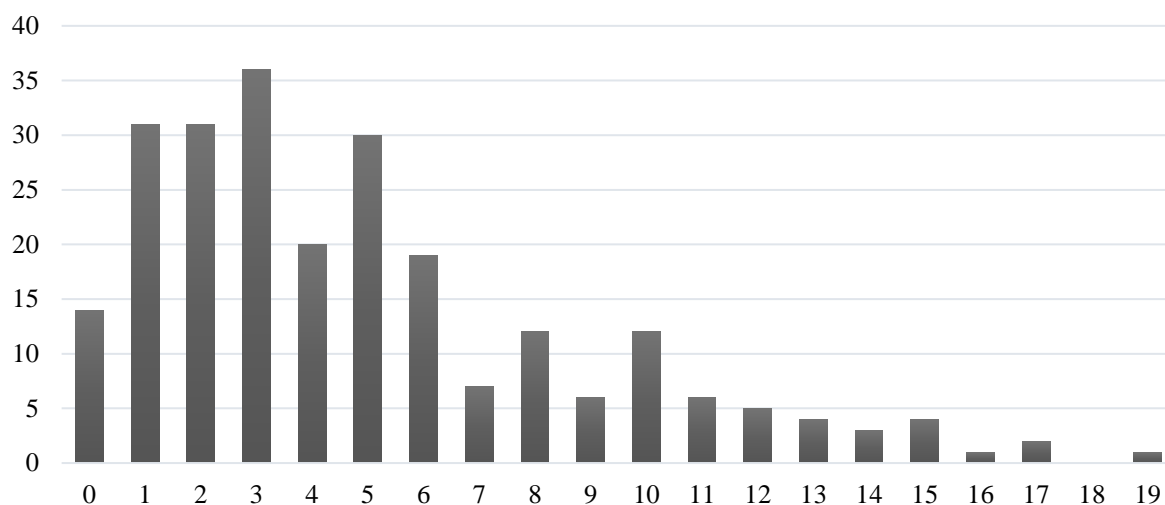
Sendo essas modalidades de cotas voltadas à egressos de escolas públicas, alunos racializados e pessoas de baixa renda, temos pesquisas (LI, 2016) que indicam os beneficiários das Leis de Cotas como com menores chances de se desligar voluntariamente no primeiro ano de curso.

A literatura, também, estuda a chance de evasão relacionada às ações afirmativas relacionadas à raça e questões financeira separadamente. Segundo Nierotka, Bonamino e Carrasqueira (2023), aqueles que ingressam pelas modalidades L2 teriam menos chances de conclusão quando comparados à todas as outras modalidades; da mesma maneira, de acordo com Cardoso (2008) os alunos negros teriam menos chances de evadir.

Ainda sobre o acesso, o banco nos permite acessar o ano e semestre de ingresso desses alunos evadidos. Ao cruzar esses com os dados de desligamento, temos a duração em semestres desse vínculo ao curso de Políticas Públicas; ele nos apresenta um cenário de alunos evadindo logo após sua matrícula, mas também após mais de 9 anos de ingresso. Mesmo que a maioria desses alunos tenha se desligado até o segundo ano de vínculo ao curso, é importante ressaltar o número de alunos que permaneceram por até 19 semestres vinculados⁷ ao curso, e ainda assim escolheram realizar o desligamento voluntário. Também, podemos dizer que em média os alunos permanecem por 4,97 semestres antes de se desligarem.

⁷ O que permitiu esse número de semestres vinculados sem a execução de desligamento por jubramento foi o trancamento de matrícula, as licenças, e as readmissões de abandonos.

GRÁFICO 4 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs POR SEMESTRES CURSADOS



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

Esses semestres de vínculo, no entanto, não definem o quão próximos esses estudantes estavam da diplomação, uma vez que o semestre cursado não corresponde obrigatoriamente à etapa do currículo. A fim de descobrir essa informação, avaliou-se a taxa de créditos integralizados desses alunos, que agora constam dispostas em intervalos na tabela a seguir:

TABELA 6 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs POR CRÉDITOS INTEGRALIZADOS

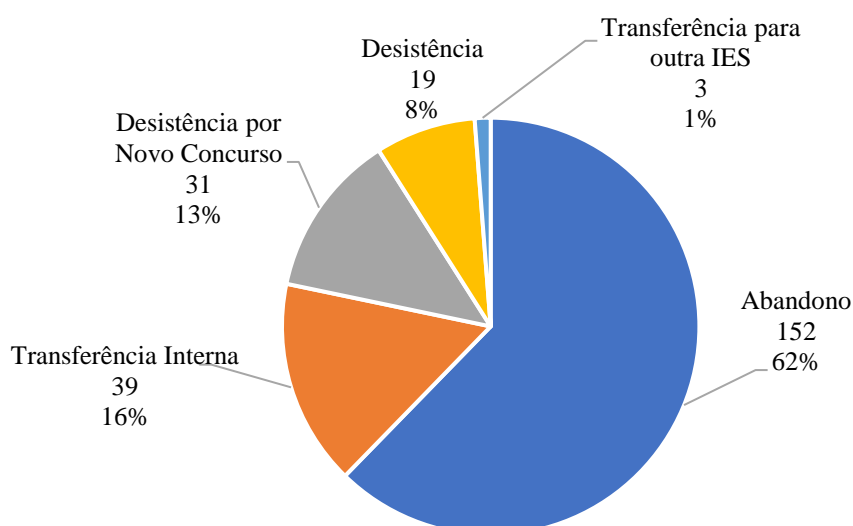
Taxa de Créditos Integralizados	Nº Absoluto	Nº relativo
0%	73	29,91%
0,01%-5%	24	9,83%
5,01%-10%	29	11,88%
10,01%-15%	33	13,52%
15,01%-20%	15	6,14%
20,01%-25%	15	6,14%
25,01%-30%	11	4,50%
30,01%-35%	6	2,45%
35,01%-40%	4	1,63%
40,01%-45%	6	2,45%
45,01%-50%	4	1,63%
50,01%-55%	3	1,22%
55,01%-60%	1	0,40%
60,01%-65%	1	0,40%
65,01%-70%	3	1,22%
70,01%-75%	2	0,81%
75,01%-80%	3	1,22%
80,01%-85%	4	1,63%
85,01%-90%	3	1,22%
90,01%-95%	2	0,81%
95,01%-99,9%	0	0
100%	2	0,81%
Total Geral	244	100%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

O que esses números nos informam é que, ainda que os estudantes evadidos completem em média 4 semestres do curso antes de evadir, muitos deles não chegam a sequer concluir uma disciplina. Em média, concluem apenas 4,75% (7,79) dos créditos (164=100%), sendo a maioria das disciplinas ofertadas em 2, 4 ou 6 créditos, eles poderiam completar entre 1 e 3 disciplinas. Como medida de comparação, caso esses estudantes seguissem o calendário em que uma etapa corresponde a um semestre acadêmico, ao menos 22,95% (56) deles poderiam ter se diplomado (concluído 100% dos créditos).

Voltando nossa atenção à evasão, temos como tipos de desligamentos: abandono; desistência; desistência por novo concurso; transferência interna; e transferência para outra instituição de ensino superior.

GRÁFICO 5 – Nº DE ALUNOS EVADIDOS DO CURSO DE PPS POR TIPO DE EVASÃO



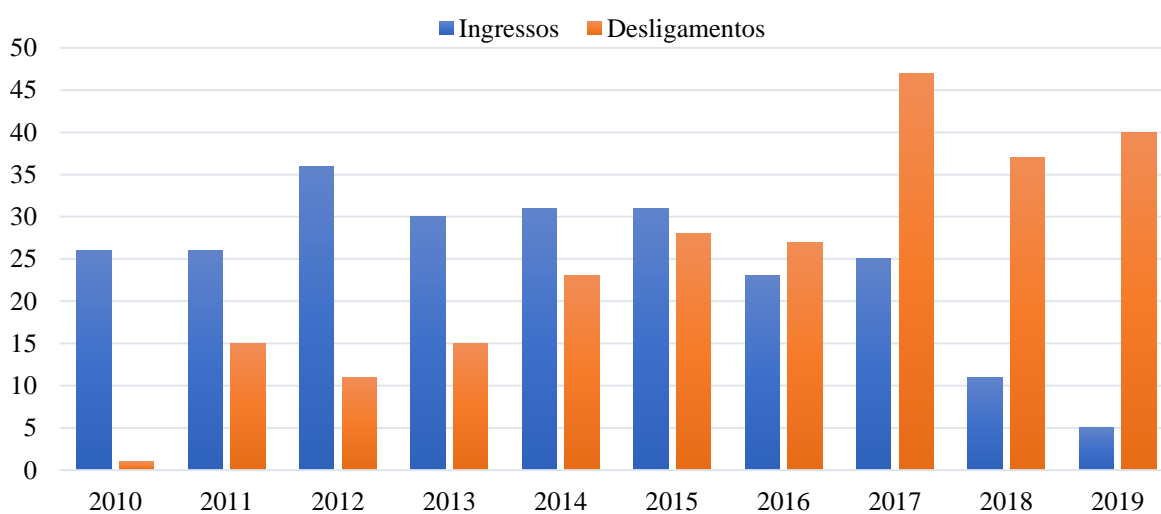
Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

Entre essas, tanto a desistência por novo concurso quanto a transferência interna significam que, ainda que esse aluno tenha evadido do curso de políticas públicas, eles mantiveram matrícula na UFRGS; já a transferência para outra IES significa que, ainda que eles tenham evadido do curso e da instituição, eles não evadiram do ensino superior como um todo. Ainda que o abandono e a desistência não possam ter esse signo de permanência atribuído a eles, nada impede que os alunos que realizaram esse tipo de desligamento não tenham permanecido no ensino superior, já que o banco de dados cobre apenas aqueles vínculos na UFRGS e não compreende possíveis ingressos em outras IES posteriormente. Esse é o tipo de deficiência que levou à pesquisa por meio de questionário que será abordada no capítulo posterior.

Porém, a partir dos que constam nesse banco, podemos concluir que: 171 alunos (70%) realizaram evasão real (CARDOSO, 2008) ou permanente (PANTAGES; CREEDON, 1978); enquanto os outros 73 (30%) realizaram evasão temporária (PANTAGES; CREEDON, 1978) ou evasão aparente (CARDOSO, 2008). Sobre os quatro tipos de estudante de Tinto (1993), também poderíamos afirmar que aqueles 171 se enquadram no tipo que escolheu se desligar do ensino superior por completo, e os outros 73 como do tipo que se manteve no ensino superior, mas realizou transferência de curso/instituição. Esses números, no entanto, podem se alterar a partir das perguntas da pesquisa em questionário e da seção de matrículas/diplomas posteriores na UFRGS.

Para encerrar essa seção, podemos compartilhar também os anos de ingresso e desligamento desses estudantes evadidos; ainda que para essa pesquisa em questão seu principal uso seja para o cálculo de semestres cursados, essas informações podem ser utilizadas com maior importância em outras pesquisas. Por exemplo, o ano com mais ingressos de estudantes evadidos pode corresponder a uma menor concorrência para esse curso nas provas de ingresso, ou o ano com mais desligamentos pode corresponder a algum problema estrutural da universidade que se tornou um *turning point* para essa decisão da evasão – uma vez que esse estudo se propõe a apenas um levantamento de causas, esse tipo de inferência não será explorado, ainda que seja recomendado.

GRÁFICO 6 – Nº DE EVADIDOS DO CURSO DE PPs POR ANO DE INGRESSO E DE DESLIGAMENTO



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

Por ano de desligamento, temos como destaque os anos de 2017 (47 desligamentos) e 2019 (40 desligamentos); enquanto por ano de ingresso, temos o ano de 2012, com 36 ingressos nesse ano evadindo do curso – uma média de 24,4 alunos evadidos por ano.

Assim, encerram-se as informações referentes ao curso de Políticas Públicas. As próximas seções (4.3 e 4.4) fazem referência às matrículas e diplomações desses alunos na UFRGS antes de ingressarem em PPs e depois de se desligarem de PPs.

4.3 SOBRE OUTRAS MATRÍCULAS NA UFRGS FEITAS PELOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs

A fim de compreender mais sobre os comportamentos desses alunos evadidos do curso de PPs, também foram coletados os dados acerca de suas outras matrículas na UFRGS, tanto anteriores como posteriores ao curso de Políticas Públicas. A última atualização desses dados foi prévia às chamadas e resultados de provas para o 2023/1.

Após o desligamento voluntário do curso de PPs (244=100%), 157 (64,34%) alunos não retornaram à UFRGS, frente à 87 (35,66%) que voltaram a se matricular na instituição. Entre esses últimos, 8 deles retornaram ao curso de Políticas Públicas, sendo 3,28% do número total de alunos evadidos (244) ou 9,20% dentre os alunos evadidos que retornaram à UFRGS. Esses alunos (87=100%) escolheram, em sua maioria, por cursos de bacharelado (70=80,46%) em vez de cursos de licenciatura (17=19,54%). Quanto ao turno, 53 (60,92%) deles mantiveram a matrícula em cursos noturnos, enquanto os outros 34 (39,08%) se matricularam à cursos diurnos/integrais.

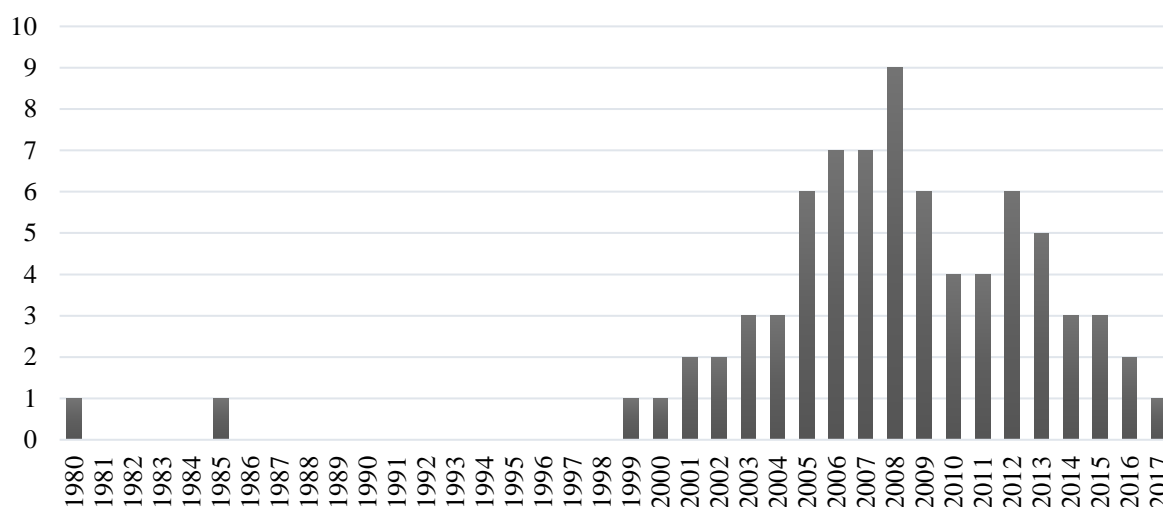
Aqui, retomando os quatro tipos de estudante definidos por Tinto (1993), podemos afirmar que o número apresentado pela seção anterior, de 73 alunos que voltaram ao ES, é alterado para esses 87 alunos, que efetuaram evasão temporária ou aparente e se mantiveram no ensino superior, ainda que realizando transferência de curso/instituição (CARDOSO, 2008; PANTAGES; CREEDON, 1978; TINTO, 1993).

Os dados também permitiram a organização dessas novas matrículas quanto à área do conhecimento; como método de classificação, além da consulta ao site da UFRGS, também foram consultados os projetos pedagógicos de cursos que se encontravam em mais de uma categoria segundo a universidade. 45 (51,72%) alunos evadidos escolheram se matricular em cursos de Humanas e Sociais, 21 (24,14%) deles escolheram cursos de Economia, Gestão e Negócios e os outros 21 (24,14%) se dividiram entre as outras 6 áreas (Artes, Saúde, Engenharia e Arquitetura, Comunicação e Informação, Biológicas, Naturais e Agrárias, e

Exatas e Tecnológicas). Os três cursos mais escolhidos para essa matrícula pós-evasão foram: Ciências Jurídicas e Sociais; Políticas Públicas; e Administração Pública e Social.

Esses alunos (244) também possuíam matrículas prévias na UFRGS, ou seja, tanto cursos que eles haviam se diplomado, tanto aqueles que eles haviam evadido previamente. Dentre esses, 77 (31,56%) possuíam matrículas anteriores, frente à 167 (68,44%) que não. Quanto aos anos que essas matrículas foram realizadas, temos:

GRÁFICO 7 – Nº DE MATRÍCULAS PRÉVIAS, REALIZADAS PELOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs, POR ANO



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

Essas matrículas prévias (77=100%) também foram em sua maioria na habilitação de bacharelado (58=75,32%). Quanto ao turno, no entanto, temos um cenário diferente das matrículas posteriores, com uma escolha mais voltada aos cursos de turno integral, o que pode fazer referência ao menor número de cursos ofertados pela noite na universidade antes de 2010:

TABELA 7 – Nº DE MATRÍCULAS PRÉVIAS E POSTERIORES, REALIZADAS PELOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs NA UFRGS, POR TURNO

Turno	Matrículas prévias na UFRGS		Matrículas posteriores na UFRGS	
	Nº Absoluto	Nº Relativo	Nº Absoluto	Nº Relativo
Diurno	2	2,60%	5	5,75%
Ensino à Distância (EAD)	1	1,30%	0	0
Integral	50	64,94%	29	33,33%
Noturno	24	31,17%	53	60,92%
Total Geral	77	100,00%	87	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Para as áreas de escolha, no entanto, a ordem é mais semelhante, com 29 (37,66%) alunos escolhendo cursos de Humanas e Sociais, 11 (14,29%) escolhendo Economia, Gestão e Negócios e os outros 37 (48,05%) se dividindo entre as outras 6 categorias disponíveis. Os três cursos mais escolhidos por esses estudantes evadidos que haviam se matriculado previamente na UFRGS foram: Ciências Sociais (11=14,29%); Ciências Econômicas (5=6,49%); e História (5=6,49%).

4.4 SOBRE DIPLOMAÇÕES NA UFRGS ANTERIORES E POSTERIORES AO DESLIGAMENTO DO CURSO DE PPs

Para finalizar o capítulo acerca dos dados desses alunos evadidos, temos as informações acerca de diplomações anteriores e posteriores ao desligamento de Políticas Públicas. 28 (11,47%) desses alunos evadidos (244=100%) ingressaram no curso de PPs já diplomados anteriormente pela UFRGS; e 21 (8,60%) deles se diplomaram após realizarem o desligamento do curso. 195 (79,92%) estudantes evadidos não se diplomaram pela UFRGS nem antes, nem depois do curso de Políticas Públicas.

Sobre escolha de habilitação, aqueles que se diplomaram antes de ingressar em PPs (28=100%) tiveram, em sua maioria, habilitação do tipo bacharelado (22=78,57%); o que também aconteceu entre aqueles que se diplomaram depois do desligamento de PPs (21=100%), com 17 bacharelados (80,95%).

A escolha de turnos repete o mesmo padrão das matrículas, com o movimento dos alunos antes de PPs sendo de escolher cursos integrais e, depois de PPs, escolher por cursos noturnos:

TABELA 8 – N° DE DIPLOMAÇÕES DOS EVADIDOS DO CURSO DE PPs POR TURNO CURSADO

Turno	Diplomações anteriores ao ingresso em PPs		Diplomações posteriores ao desligamento de PPs	
	N° Absoluto	N° Relativo	N° Absoluto	N° Relativo
Diurno	1	3,57%	1	4,76%
Integral	20	71,43%	9	42,86%
Noturno	7	25,00%	11	52,38%
Total Geral	28	100,00%	21	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Quanto à área de conhecimento, a maioria dos alunos que ingressaram já diplomados pela UFRGS (28=100%) em PPs possuía uma graduação da área de Humanas e Sociais (12=42,86%); da mesma maneira, aqueles que se desligaram de PPs para então se diplomarem (21=100%), também se uniram à essa área (10=45,45%). Os cursos mais escolhidos se

diferem bastante dos outros já apresentados, no entanto; para diplomação anterior, temos como cursos com mais diplomações: Ciências Sociais; Relações Internacionais; Pedagogia; Ciências Econômicas; e Educação Física. Já para os mais escolhidos para a diplomação posterior ao desligamento, temos: História; Políticas Públicas; Artes Visuais; e Serviço Social. Esses estudantes que evadiram de Políticas Públicas, mas retornaram e se diplomaram no curso, podem ser enquadrados no tipo de estudante descrito por Tinto (1993) como aquele que evade, mas permanece no ES e completa o curso do qual se desligou.

Além disso, a diferença entre nº de alunos que possuíam matrículas anteriores e aqueles que possuíam diplomações anteriores, também nos indica que pelo menos 49 (20,08%) desses alunos (244) já havia se desligado de cursos previamente – no entanto, isso não representa, obrigatoriamente, que esses alunos seriam evadidos, uma vez que podem ter sido desligados involuntariamente.

Para o próximo capítulo, temos essas informações do banco de dados sendo apresentadas apenas sobre aqueles alunos evadidos que participaram da pesquisa. As seções, gráficos e tabelas estão organizadas de modo a permitirem a comparação entre a totalidade de alunos evadidos do recorte e aqueles que responderam ao questionário.

5 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa por meio de questionário foi pensada de maneira a identificar os fatores envolvidos na evasão dos estudantes, abordando questões trazidas pela literatura que não constavam no banco de dados da UFRGS. Dentre os 244 estudantes selecionados, 79 deles responderam à pesquisa, ou seja, 32,38% do total de evadidos no período estudado. De modo a compreender quem são esses estudantes que participaram da pesquisa, serão retomados os dados apresentados no 4º capítulo, agora filtrando apenas esses participantes (79=100%).

5.1 SOBRE OS PARTICIPANTES

Quanto aos dados referentes à sexo, cidade, ano de nascimento e ano de conclusão de ensino médio dos participantes da pesquisa, temos:

TABELA 9 – SEXO DOS ESTUDANTES EVADIDOS

Sexo	Estudantes evadidos respondentes		Total de estudantes evadidos	
	Nº Absoluto	Nº Relativo	Nº Absoluto	Nº Relativo
Feminino	37	46,84%	117	47,95%
Masculino	42	53,16%	127	52,05%
Total Geral	79	100,00%	244	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Em comparação com a totalidade de alunos evadidos desse recorte (244), percebemos que se mantém a semelhança da distribuição dessa proporção, com uma maioria pequena de indivíduos do sexo masculino (sendo 4,1% a mais no cenário mais abrangente e 6,3% a mais no cenário dos participantes). Sobre a cidade ou região desses indivíduos, percebemos que, o nº de indivíduos repete o padrão totalidade de evadidos (244=100%), com a maioria deles residindo na capital do estado do Rio Grande do Sul.

TABELA 10 – REGIÕES/CIDADES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

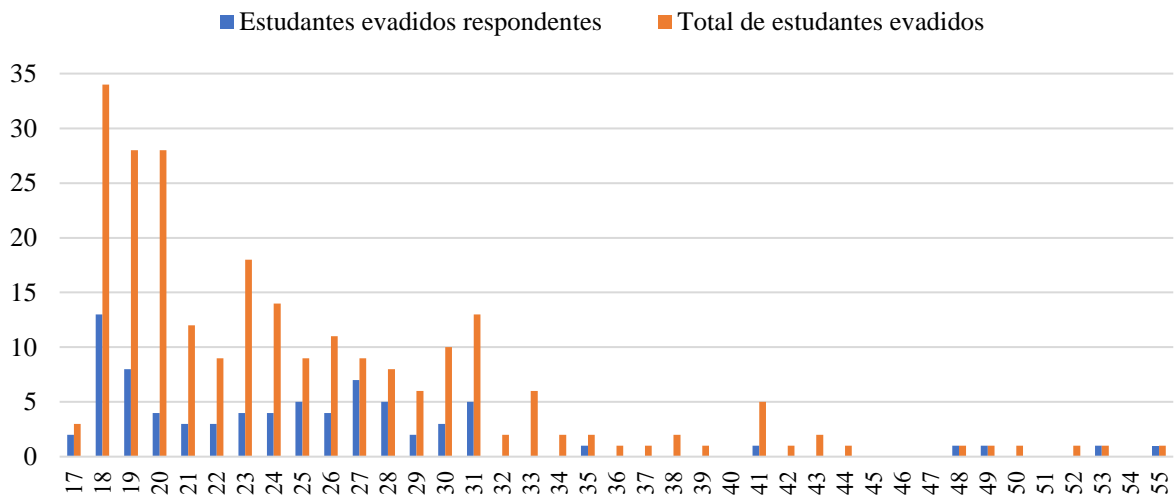
Regiões ou cidades	Estudantes evadidos respondentes		Total de estudantes evadidos	
	Nº Absoluto	Nº Relativo	Nº Absoluto	Nº Relativo
Porto Alegre	54	68,35%	171	70,08%
Região Metropolitana de Porto Alegre (exceto POA)	20	25,32%	54	22,13%
Outras cidades do Rio Grande do Sul	4	5,08%	16	6,56%
Outros estados do Brasil	1	1,27%	3	1,23%
Total Geral	79	100,00%	244	100,00%

Portal do Servidor, elaborada pela autora

Os gráficos que ilustram as idades de ingresso e de desligamento, no entanto, apresentam distribuições diferentes daqueles gráficos 1 e 2. Assim, se os que abrangiam a

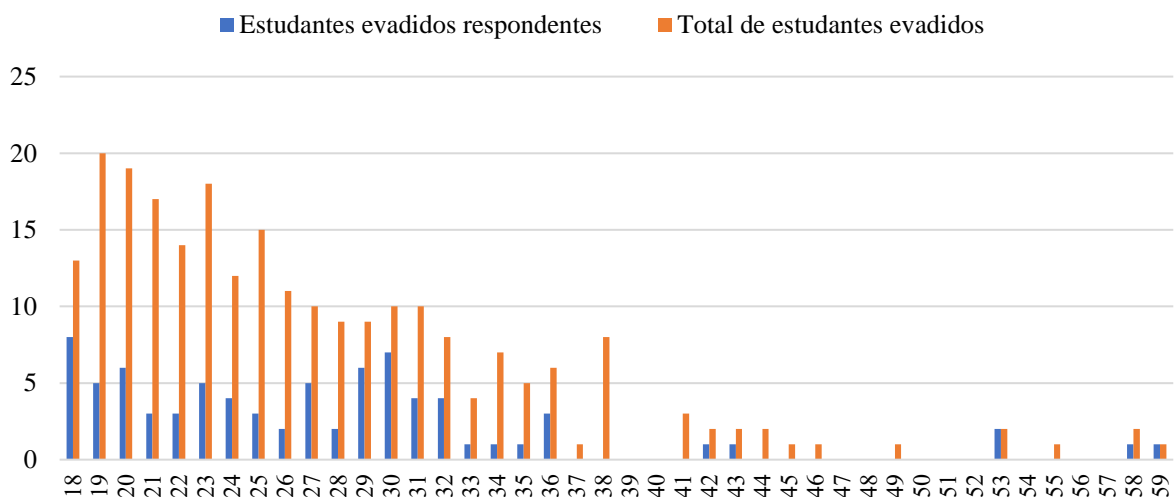
totalidade dos alunos evadidos (244=100%) possuíam uma concentração maior de indivíduos ingressando com 18-20 anos e desligamentos bem distribuídos, o cenário desenhado para os alunos evadidos que participaram da pesquisa é menos concentrado para idade de ingresso, com os alunos evadidos ingressando entre 17 e 31 anos, e mais concentrado para idade de desligamento, com a maioria deles evadindo entre 18 e 29 anos.

GRÁFICO 8 – Nº DE PARTICIPANTES POR IDADE DE INGRESSO



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

GRÁFICO 9 – Nº DE PARTICIPANTES POR IDADE DE DESLIGAMENTO

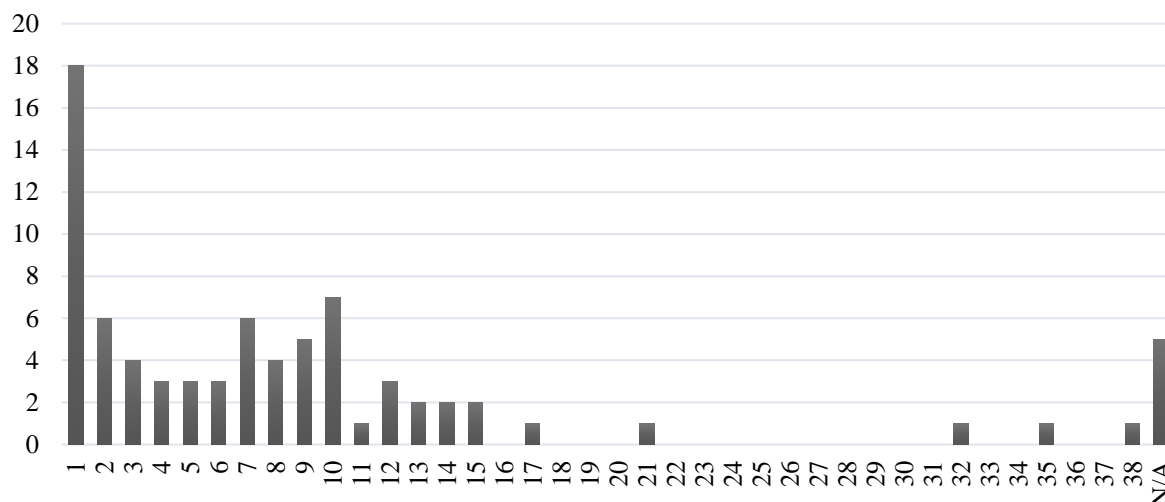


Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

O gráfico relativo ao hiato entre o ensino médio e o ensino superior dos participantes desenha uma realidade muito similar ao gráfico 3, referente ao grupo completo de alunos evadidos. Ainda que seus eixos verticais sejam diferentes, podemos perceber que os dois

gráficos possuem muitos alunos evadidos ingressando apenas 1 ano após a conclusão do ensino médio. Vemos ele a seguir:

GRÁFICO 10 – Nº DE PARTICIPANTES POR ANOS DE HIATO



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

5.2 SOBRE O INGRESSO E O DESLIGAMENTO

Relativo ao acesso desses participantes da pesquisa no curso de Políticas Públicas, temos sobre a prova e o tipo de ingresso:

TABELA 11 – Nº DE PARTICIPANTES POR PROVA DE INGRESSO

Prova de Ingresso	Estudantes evadidos respondentes		Total de estudantes evadidos	
	Nº Absoluto	Nº Relativo	Nº Absoluto	Nº Relativo
Ingresso de diplomado	1	1,27%	5	2,05%
PSEI	1	1,27%	1	0,41%
SISU	9	11,39%	30	12,30%
Transferência Interna	7	8,86%	25	10,25%
Vestibular	61	77,22%	183	75,00%
Total Geral	79	100,00%	244	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

TABELA 12 – Nº DE PARTICIPANTES POR TIPO DE ACESSO

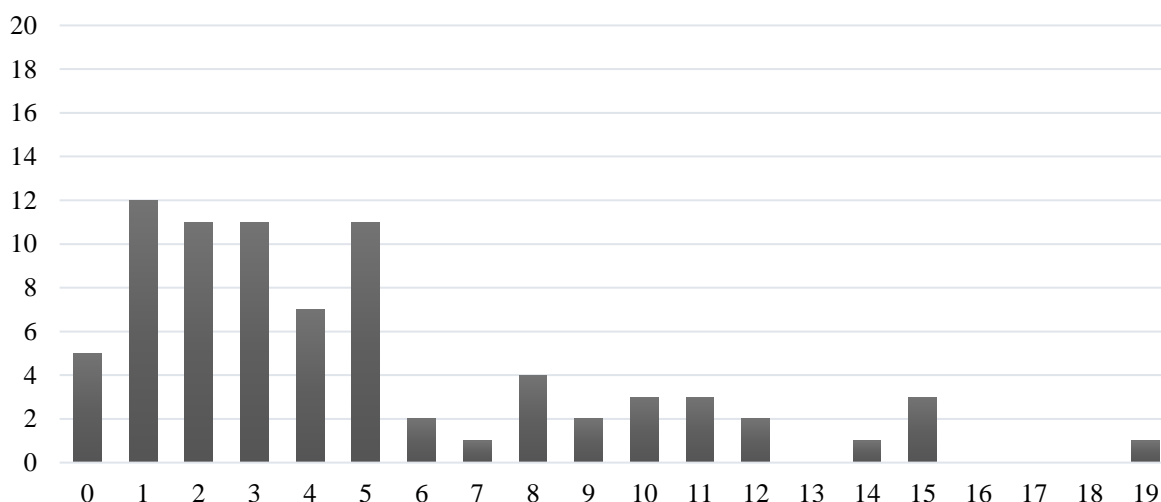
Tipo de Ingresso	Estudantes evadidos respondentes		Total de estudantes evadidos	
	Nº Absoluto	Nº Relativo	Nº Absoluto	Nº Relativo
Ampla Concorrência	51	64,56%	144	59,02%
Ingresso de diplomado	1	1,27%	5	2,05%
L1	2	2,53%	16	6,56%
L2	2	2,53%	4	1,64%
L3/L5	14	17,72%	34	13,93%
L4/L6	1	1,27%	15	6,15%
PSEI	1	1,27%	1	0,41%
Transferência Interna	7	8,86%	25	10,25%
Total Geral	79	100,00%	244	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Mesmo que as proporções por prova de ingresso tenham se mantido similar àquelas da totalidade de evadidos, percebemos alterações nas proporções de tipo de acesso. A ampla concorrência se mantém o método de ingresso mais utilizado pelos dois grupos, seguida pela modalidade de ingresso L3/L5 e Transferência Interna; mas os métodos de ingresso acabam tendo menos diferenças entre eles para os respondentes do que para a totalidade de evadidos.

Acerca dos semestres cursados, temos uma média de 4,86 semestres entre esses participantes, uma média um pouco menor do que aquela do grupo total dos estudantes evadidos, mas que na prática significa que tanto o grupo por completo, tanto o grupo que respondeu a pesquisa, em média, não completou 5 semestres no curso.

GRÁFICO 11 – Nº DE PARTICIPANTES POR SEMESTRES CURSADOS



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

Quanto à porcentagem cursada do currículo, no entanto, temos, novamente, a predominância de estudantes que não chegaram a completar nem 0,01% dos créditos do curso; sendo essa porcentagem de 29,91% entre o grupo total de evadidos e 35,44% nessa, referente aos participantes da pesquisa.

TABELA 13 – Nº DE PARTICIPANTES POR CRÉDITOS INTEGRALIZADOS

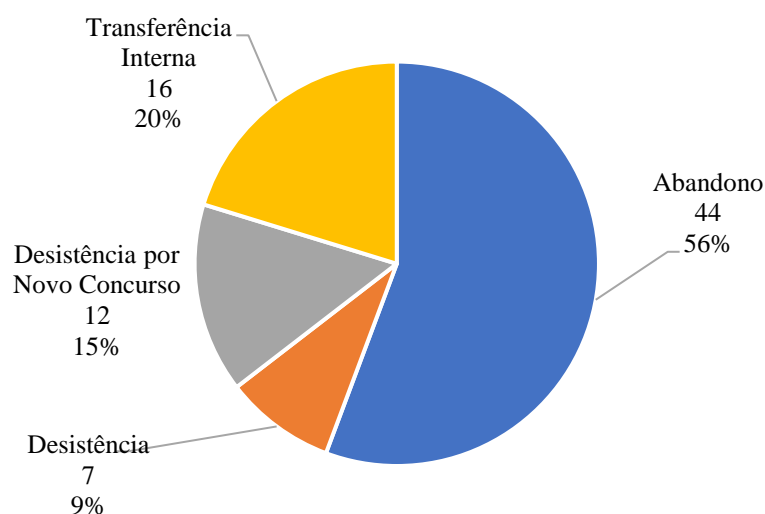
Taxa de Créditos Integralizados	Nº Absoluto	Nº relativo
0%	28	35,44%
0,01%-5%	6	7,59%
5,01%-10%	10	12,65%
10,01%-15%	6	7,59%
15,01%-20%	6	7,59%
20,01%-25%	4	5,06%
25,01%-30%	1	1,26%
30,01%-35%	3	3,79%

35,01%-40%	1	1,26%
40,01%-45%	3	3,79%
45,01%-50%	1	1,26%
50,01%-55%	2	2,53%
55,01%-60%	0	0
60,01%-65%	0	0
65,01%-70%	3	3,79%
70,01%-75%	0	0
75,01%-80%	1	1,26%
80,01%-85%	2	2,53%
85,01%-90%	0	0
90,01%-95%	2	2,53%
95,01-99,9%	0	0
100%	0	0
Total Geral	79	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Já a respeito do tipo de desligamento efetuado por esses estudantes, temos novamente a predominância do abandono, com a mesma sequência de transferência interna, novo concurso e desistência, porém dessa vez sem a ocorrência de desligamento para transferência para outra IES. Como comparação a esse gráfico 12, temos o gráfico 5.

GRÁFICO 12 – Nº DE PARTICIPANTES POR TIPO DE EVASÃO



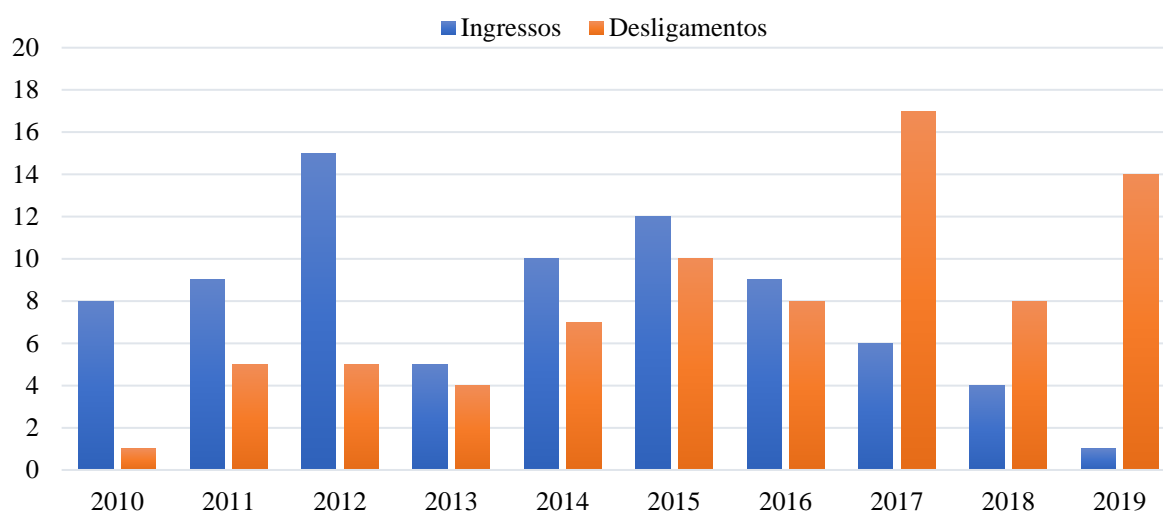
Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

Como lembrado no capítulo anterior, alguns desses tipos de evasão repercutem como evasão real ou aparente (CARDOSO, 2008), isso é, algumas se referem apenas à mobilidade de curso ou instituição. Para esse recorte de indivíduos, no entanto, poderão ser aferidas essas estatísticas, uma vez que o questionário que será explorado no próximo capítulo cobre essa discussão. A partir desses dados, no entanto, supõe-se que pelo menos 35% desses alunos participantes (79=100%) tenham se mantido na UFRGS, ainda que em outros

cursos/habilitações, configurando evasão aparente ou temporária (PANTAGES; CREEDON, 1978).

Sobre o ano de ingresso e de desligamento desses participantes, podemos perceber a participação tanto daqueles que ingressaram logo no começo do curso, em 2010, como estudantes dos últimos anos, como 2019. Isso significa que, ainda que a pesquisa só tenha conseguido a resposta de pouco mais de 30% dos estudantes evadidos, essas participações vieram de alunos tanto dos primórdios do curso, como de tempos bem recentes. Como comparação ao gráfico 13, temos o gráfico 6; os dois se assemelham, principalmente, pelo maior número de desligamentos ocorrendo entre 2017 e 2019, e de estudantes evadidos ingressando em 2012.

GRÁFICO 13 – Nº DE PARTICIPANTES POR ANO DE INGRESSO E DE DESLIGAMENTO

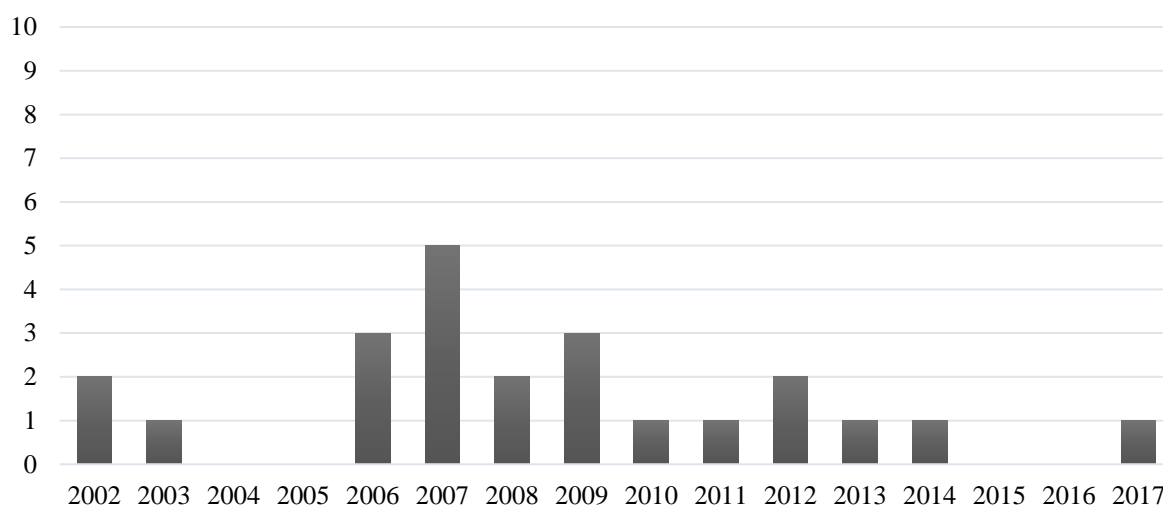


Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

5.3 SOBRE OUTRAS MATRÍCULAS NA UFRGS

Esses participantes da pesquisa (79=100%) também possuíam matrículas anteriores ao ingresso em PPs e posteriores ao seu desligamento. Entre eles, 23 (29,11%) já haviam ingressado previamente na UFRGS, sendo 20 desses em cursos de bacharelado e 3 em cursos de licenciatura. As áreas de conhecimento mais cursadas voltaram a ser Humanas e Sociais, sendo a maioria entre as matrículas prévias (6 de 23) e, também, sobre as posteriores (17 de 33). Essas matrículas posteriores podem ser ordenadas por ano de ingresso:

GRÁFICO 14 – Nº DE MATRÍCULAS PRÉVIAS POR ANO



Fonte: Portal do Servidor, elaborado pela autora

A respeito do turno cursado, temos mais semelhanças entre as informações da totalidade dos alunos evadidos e esses alunos participantes, com um aumento de matrículas em cursos noturnos após a evasão de políticas públicas, assim como apresentado no capítulo anterior:

TABELA 14 – Nº DE MATRÍCULAS POR TURNO CURSADO

Turno	Matrículas anteriores ao ingresso em PPs		Matrículas posteriores ao desligamento de PPs	
	Nº Absoluto	Nº Relativo	Nº Absoluto	Nº Relativo
Diurno	0	0	2	6,06%
EAD	1	4,35%	0	0
Integral	16	69,57%	14	42,42%
Noturno	6	26,09%	17	51,52%
Total Geral	23	100,00%	33	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

5.4 SOBRE DIPLOMAÇÕES NA UFRGS

Por fim, de maneira a encerrar a caracterização desse grupo (de estudantes participantes da pesquisa), temos as informações acerca de diplomações prévias e posteriores na UFRGS. Dentre esses indivíduos (79=100%), apenas 7 (8,86%) deles ingressaram em PPs com uma diplomação prévia pela UFRGS e apenas 10 (12,65%) deles se graduaram na universidade após o desligamento. Todos os alunos com diplomação prévia possuíam graduação em bacharelado, predominância que se manteve naqueles que obtiveram o seu diploma após PPs, com 8 alunos se tornando bacharéis, frente a apenas 2 com licenciatura. Enquanto Humanas e Sociais foi a área escolhida por aqueles que procuraram se diplomar após a evasão, com 30% desses alunos (10=100%), Economia, Gestão e Negócios foi a área

mais escolhida (42,86%) entre os que já ingressavam em PPs diplomados (7=100%). Sobre o turno cursado, obtemos novamente o mesmo padrão de aumento no setor noturno após o curso de Políticas Públicas:

TABELA 15 – N° DE DIPLOMAÇÕES POR TURNO CURSADO

Turno	Diplomações anteriores ao ingresso em PPs		Diplomações posteriores ao desligamento de PPs	
	N° Absoluto	N° Relativo	N° Absoluto	N° Relativo
Integral	5	71,43%	6	60,00%
Noturno	2	28,57%	4	40,00%
Total Geral	7	100,00%	10	100,00%

Fonte: Portal do Servidor, elaborada pela autora

Também subtraindo o n° de diplomações anteriores do n° de matrículas prévias, podemos perceber que, desse grupo, 16 alunos já haviam se desligado de outro curso sem se diplomar – podendo, ou não, significar evasões prévias à de Políticas Públicas.

Para o próximo capítulo, nos aprofundamos nas respostas ao questionário, podendo atualizar e alterar nossa percepção sobre esse grupo de alunos participantes da pesquisa.

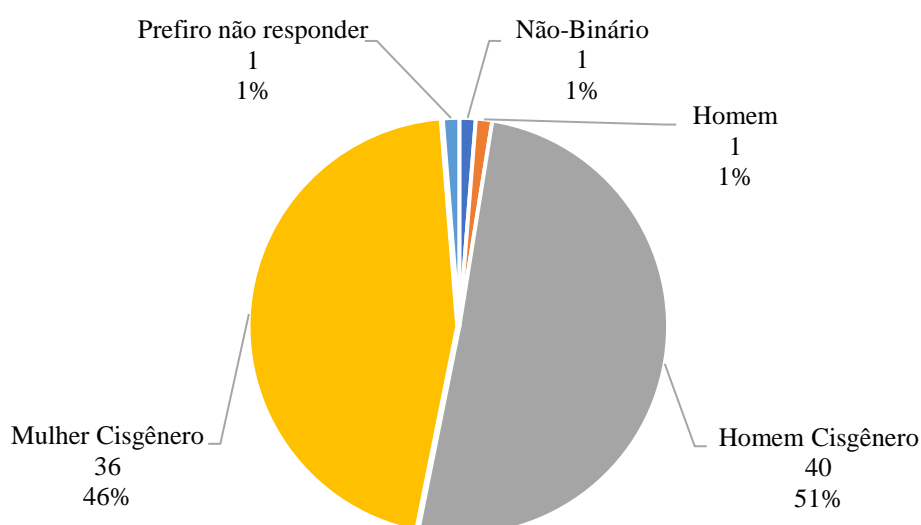
6 PERFIL E OPINIÃO DOS PESQUISADOS

O questionário⁸ (Apêndice A) serviu para identificar o perfil demográfico, as relações e experiências no curso, e as opiniões desses alunos sobre o curso de Políticas Públicas da UFRGS. As seções seguintes apresentam as questões e seus resultados.

6.1 PERFIL DEMOGRÁFICO DOS RESPONDENTES

Sabe-se que características pessoais, como gênero e raça estão ligadas não só com a permanência desses estudantes no ensino superior, como também é influente em todas as relações e experiências sociais dos indivíduos (BARBOSA, 2019; NIEROTKA; BONAMINO; CARRASQUEIRA, 2023; OLINTO, 1998; ZAGO; PAIXÃO; PEREIRA, 2016). A partir dos dados apresentados no capítulo anterior, uma das deficiências identificadas no banco de dados original em evasão era a utilização do termo “sexo” como forma de categorizar os indivíduos. Imaginando a interação da identidade dos estudantes com o seu contexto, a primeira questão levantada pelo questionário é: “Com qual identidade de gênero você se identifica?”. A identidade de gênero é relevante para as relações construídas socialmente (OLINTO, 1998) e foi adicionado pela sua capacidade de impactar os fatores aqui classificados como “Integração e experiências no curso”. As opções pré-definidas eram: Homem Cisgênero; Mulher Cisgênero; Homem Transgênero; Mulher Transgênero; Não-binário; e Prefiro não responder. Além disso, o formulário permitia respostas livres. Temos:

GRÁFICO 15 – Nº DE RESPOSTAS POR IDENTIDADE DE GÊNERO



Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

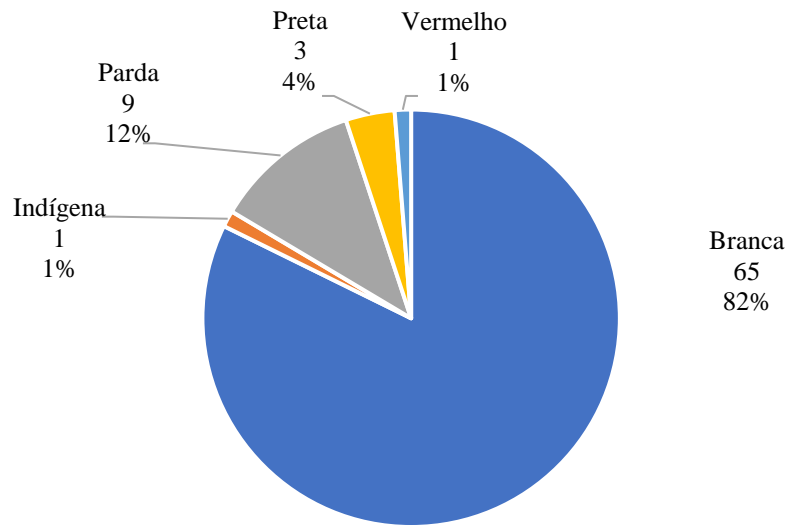
⁸ Enviado via *Google Forms*. Era formado por 18 perguntas, incluindo questões de múltipla-escolha, fechadas, abertas, escalonadas e de seleção livre de todas as alternativas aplicáveis.

Segundo a universidade (UFRGS, 2023), para o semestre 2019/2, 53,79% (78) dos alunos matriculados em Políticas Públicas (145=100%) eram do sexo masculino – essa predominância se mantém entre os evadidos, também, como demonstrado a seguir. Quanto ao sexo e identidade de gênero dos alunos evadidos, temos, entre a totalidade dos evadidos (244=100%), 4,1% (10) a mais de indivíduos do sexo masculino, enquanto entre os evadidos que participaram da pesquisa (79=100%), temos uma diferença de 6,32% (5) a mais de indivíduos do sexo masculino. Acerca desse segundo grupo (79=100%), temos também que 41 (51,89%) deles se identificam como homens, frente à 36 (45,56%) que se identificam como mulheres cisgênero, somando assim uma diferença de 4 (5,06%) alunos. Em todos os grupos, o sexo masculino, ou os indivíduos que se identificam como homens, foram maioria entre os evadidos – medida que se aproxima dos estudos de Zotti (2015 *apud* COSTA, 2018) e de França e Saccaro (2016).

Verificando a identidade étnica/racial dos estudantes, temos, como primeiro instrumento o ingresso por cotas voltadas à alunos egressos do ensino médio público que se identificam como pretos, pardos e indígenas (PPI). Usando os números de ingresso por meio das modalidades L2 e L4/L6, temos que entre os alunos matriculados em PPs em 2019/2 (145=100%), ao menos 20 (13,79%) deles eram autodeclarados PPI. Esse cálculo referente à totalidade de alunos evadidos do recorte (244=100%) nos revela que apenas 19 (7,78%) deles eram PPI; enquanto os participantes da pesquisa somam apenas 3 (3,79%) ingressos nessas modalidades.

Também no tema de identidade, a segunda questão era referente à pergunta: “Com qual cor você se identifica?”. A partir do gráfico 16, no entanto, percebemos que entre os participantes da pesquisa, somam-se 17,72% (14) de alunos evadidos que se identificam como não-brancos e, portanto, racializados. Isso pode identificar que, ainda que a avaliação por meio das cotas indique os alunos cotistas como com menor evasão, isso não representa a totalidade de alunos racializados e esses dois indicadores devem ser estudados de maneira independente. Nessa mesma direção, percebemos as pesquisas em evasão analisando as variáveis por tipo de modalidade e por identidade racial sem, necessariamente, atrelar as duas (CARDOSO, 2008; LI, 2016; NIEROTKA; BONAMINO; CARRASQUEIRA, 2023).

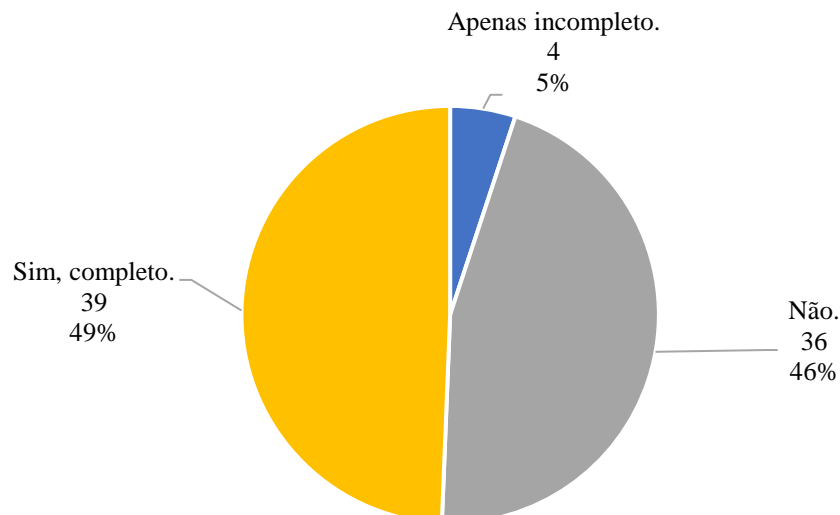
GRÁFICO 16 – Nº DE RESPOSTAS POR IDENTIDADE RACIAL



Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

O terceiro questionamento trazido a esse grupo faz referência à um dos possíveis fatores de influência na evasão (SPADY, 1970; PANTAGES; CREEDON, 1978): a escolaridade dos pais. A pergunta feita aos estudantes foi: “Algum de seus pais (ou referências equivalentes) possui ensino superior?”. Sobre nível de escolaridade dos pais, os participantes da pesquisa (79=100%) nos permitiram identificar que: 39 (49,36%) deles tinha algum pai ou referência equivalente com ensino superior completo; 4 (5,06%) deles possuía algum desses com ensino superior incompleto; e 36 (45,56%) deles não possuíam nenhum pai ou figura equivalente com ensino superior. O nível de educação dos pais é apontado como um indicador para a avaliação da evasão por Pantages e Creedon (1978) e por Barroso *et al.* (2022) em suas obras de estado da arte.

GRÁFICO 17 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCOLARIDADE DOS PAIS



Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Ainda sobre o perfil dos estudantes evadidos, retomamos os capítulos anteriores. Fazendo respeito à sua distribuição geográfica, temos que tanto a totalidade dos alunos evadidos (244=100%), quanto os alunos participantes da pesquisa (79=100%) se concentravam na capital do estado, com respectivamente 171 (70,08%) e 54 (68,35%) alunos apontando Porto Alegre como seus municípios durante a matrícula. Infelizmente, uma vez que a UFRGS não apresenta entre seus dados abertos os municípios dos estudantes, a falta dessa comparação se torna uma limitação do estudo.

Acerca da idade de ingresso e de desligamento, os resultados apontam que, o grupo total de estudantes evadidos (244=100%) e o de participantes na pesquisa (79=100%) possuem distribuições bastante diferentes. Sobre ingresso, temos o primeiro grupo ingressando de maneira mais concentrada entre os 18 e 20 anos, e o segundo de maneira menos concentrada entre seus 17 e 31 anos; já quanto ao desligamento, o primeiro grupo evadiu de maneira bem distribuída entre diferentes idades, com a ocorrência de picos até os 38 anos (gráfico 2), o segundo grupo evadiu de maneira mais concentrada entre seus 18 e 29 anos. Ainda assim, a faixa etária de 19 a 24 anos continua sendo a maioria para todos os cenários – mesmo os jovens sendo aqueles com mais chances de conclusão do curso (NIEROTKA; BONAMINO; CARRASQUEIRA, 2023).

Sobre status socioeconômicos, destaca-se o ingresso por meio das modalidades L1 e L2, que correspondem a alunos egressos do EM público com renda mensal inferior à 1,5 salário-mínimo nacional per capita, e a assistência estudantil. Com ingresso via ações afirmativas ligadas à renda, temos: entre os alunos matriculados em PPs para o semestre 2019/2 (145=100%), 16 alunos (11,03%); entre os alunos evadidos de PPs entre 2010 e 2019 (244=100%), 20 alunos (25,31%); e para os alunos participantes da pesquisa (79=100%), 4 alunos (5,06%). A questão da assistência estudantil é apresentada na próxima seção.

6.2 RELAÇÃO COM O CURSO

Sobre aspectos relacionados especificamente ao período cursado por esses alunos em Políticas Públicas, temos 10 questões; elas serão apresentadas nessa seção.

A fim de identificar se esses estudantes já demonstravam dificuldades para permanência durante o curso, a quarta questão levantada foi: “Durante o curso de Políticas Públicas, você recebia alguma assistência estudantil?”.

A assistência estudantil aparece como sendo oferecida pela UFRGS por meio de bolsas de ensino, extensão, iniciação científica e outras, além de auxílios ligados à materiais

escolares, transporte, moradia, creche, saúde e alimentação (UFRGS, 2023). No semestre 2022/1, os principais beneficiários da UFRGS (3410=100%) haviam ingressado via modalidade L1 e modalidade L2 de ingresso, somando 2.401 (70,39%) alunos beneficiários nessas duas ações afirmativas voltadas à renda.

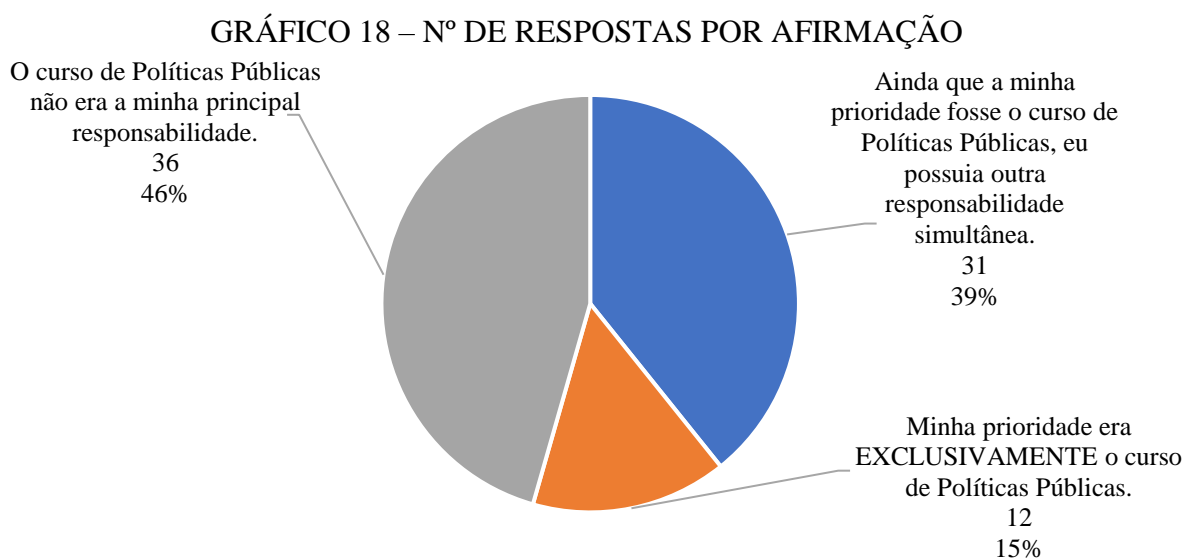
Não é possível identificar se os alunos evadidos (244=100%) recebiam algum tipo de assistência estudantil por meio das informações do portal do servidor, portanto só temos essa informação para os participantes da pesquisa (79=100%). Dentre os únicos 7 (8,86%) estudantes que recebiam assistência estudantil, 3 (3,79%) haviam ingressado via ampla concorrência, enquanto os outros 4 se dividiram igualmente entre ingresso via modalidade L3/L5, L1, PSEI e transferência interna (1,26% cada). Percebemos que o padrão de beneficiários por modalidade de ingresso não repete o padrão dos matriculados na UFRGS em 2022/1.

De acordo com a pesquisa realizada por Nierotka, Bonamino e Carrasqueira (2023), alunos que recebem apoio institucional possuem 69% menos chances de se desligarem voluntariamente ou 3 vezes mais chance de se diplomarem, posição apoiada por França e Saccaro (2016), Melguizo, Torres e Jaime (2011) e Santelices (2016), que concordam que auxílios financeiros aos estudantes aumenta seus tempos de permanência no ensino superior. Como contraponto, no entanto, temos Ortiz e Dehon (2013) que argumentam que para estudantes de contextos socioeconômicos fragilizados o auxílio estudantil não é suficiente para a permanência.

Avaliando o indicador de tempo dedicado ao curso, foi questionado: “Você acredita que destinava o tempo e dedicação necessária ao curso?”. A maioria dos participantes (41=51,90%) indicaram a opção “Não, o tempo e dedicação que eu tinha disponível eram INSUFICIENTES para o curso”, frente aos outros 48,10% (38) que indicaram ter o tempo e dedicação suficientes para o curso.

Sobre as condições necessárias para o acompanhamento do curso foram realizadas duas perguntas, a primeira, sobre acesso a materiais e tecnologia necessários, e a segunda sobre conhecimento prévio necessário. Sendo a primeira pergunta: “Você tinha acesso aos materiais, tecnologias e/ou equipamentos necessários para cursar todas as disciplinas?”, 5,06% (4) dos alunos apontaram a falta de acesso a esses – frente aos outros 94,94% (75) que se desligaram voluntariamente ainda que tendo acesso a esses. Em resposta à pergunta: “Você acredita que tinha o preparo necessário para cursar todas as disciplinas? (ex. conhecimento de línguas estrangeiras e de ensino médio)”, mais alunos indicaram dificuldades – 18 (22,78%) apontaram não possuir esse preparo, enquanto 61 (77,22%) apontaram tê-lo.

Sendo a responsabilidade, a dedicação e a prioridade, aspectos essenciais na permanência e evasão universitária, se perguntou: “Com qual das seguintes descrições você se identifica mais?”. Com três frases já definidas como alternativas, foi possível perceber que, entre os alunos evadidos, ter o curso de ensino superior como uma prioridade exclusiva é uma realidade da minoria e, para a parte majoritária deles, o curso não podia estar sempre em primeiro plano:

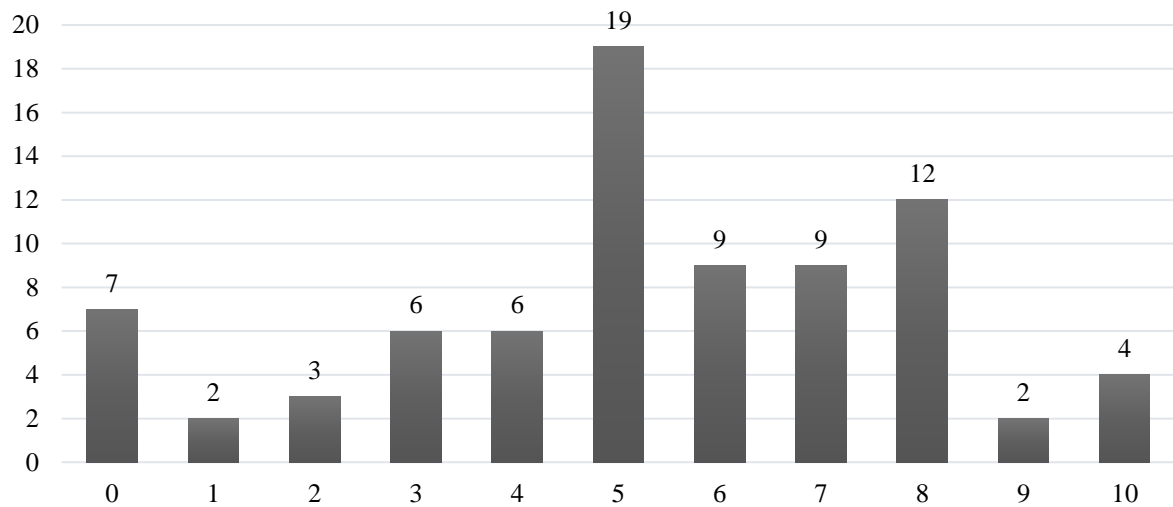


Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Sendo a dedicação, o tempo disponível e a assiduidade dos estudantes fatores muito importantes para a permanência, tivemos como resultado que, ainda que 38 (48,10%) dos estudantes tenham indicado ter o tempo e dedicação suficientes para o curso, apenas 12 (15,18%) deles tinha o curso como responsabilidade e prioridade exclusiva. Para a maior parte desses alunos evadidos, o curso de políticas públicas não era a principal responsabilidade e, assim, o tempo disponibilizado para ele não era suficiente.

Utilizando a técnica de escalas ordinais de avaliação (HILL; HILL, 1998), seguiram-se os questionamentos. Com a pergunta “Como você avalia o suporte da universidade a favor da sua permanência no curso? (oferta de bolsas, monitores, espaço etc.)” podendo refletir o pior (0) e o melhor (10) apoio da universidade ao aluno, tivemos:

GRÁFICO 19 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCALA DE AVALIAÇÃO

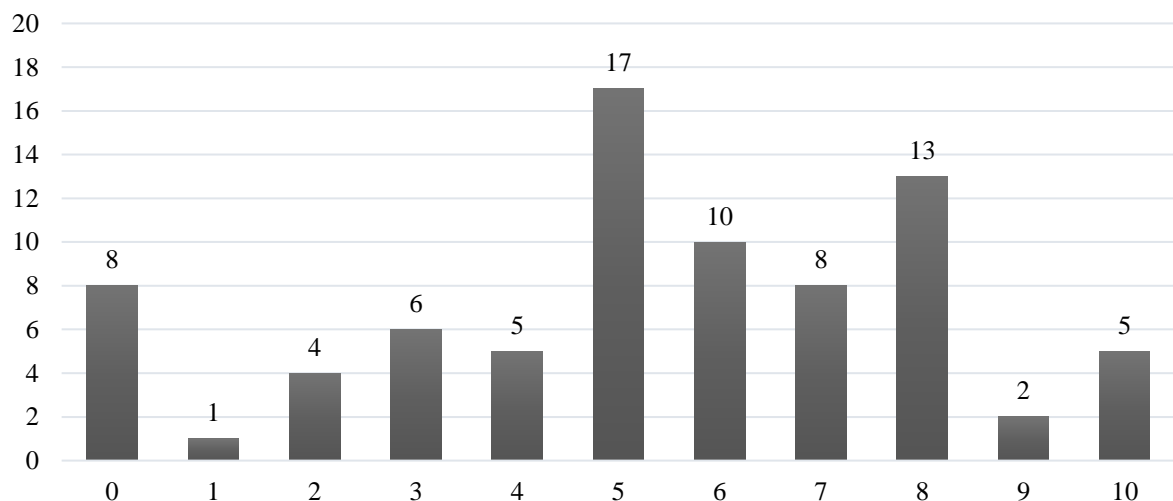


Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Sobre a integração e as experiências desses alunos no curso, percebemos que, segundo o gráfico 19, a maioria dos alunos não percebe o suporte da universidade, com ofertas de monitores ou bolsas, como tendo um impacto na sua evasão, uma vez que 24,05% (19) deles optaram pela opção mediana ou indiferente; 30,37% (24) deles avaliam essa resposta da universidade como insuficiente, frente à 45,56% (36) que evadiram mesmo acreditando que a universidade trabalhou a favor da sua permanência no curso.

A fim de identificar o impacto da comunidade acadêmica, também foi pedido que os estudantes avaliassem essa pelo sistema de escala. A questão “A comunidade acadêmica, os professores e seus colegas, contribuíram de que maneira para sua experiência no curso?” teve como suas respostas:

GRÁFICO 20 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCALA DE AVALIAÇÃO



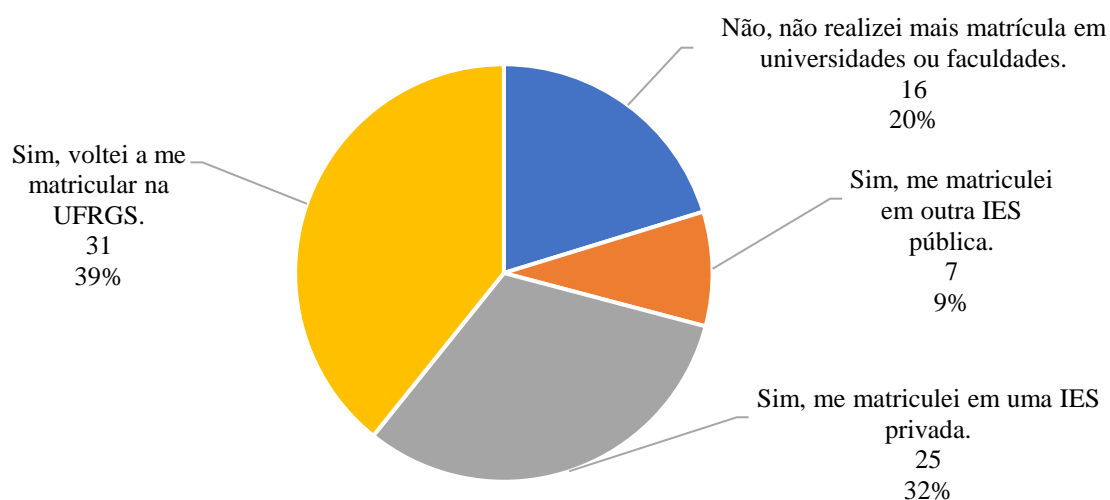
Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Sobre as experiências com a comunidade acadêmica, 21,51% (17) deles se mantiveram indiferentes à pergunta. Entretanto, 48,10% (38) deles acreditam que essas interações foram influentes para a sua permanência, em contraponto à 30,37% (24) que veem elas como influentes para o desligamento. Em resposta, um aluno indicou especificamente a “metodologia utilizada pelos professores” (seção 6.3) como fator ligado ao seu desligamento.

6.3 AVALIAÇÃO, PERCURSO E MOTIVAÇÕES PARA O INGRESSO NO CURSO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Como lembrado durante o capítulo anterior, em referência ao gráfico 12, a evasão nem sempre significa o abandono completo do ensino superior, mas também pode significar a mobilidade de curso ou de instituição. A fim de identificar aquelas matrículas posteriores externas à UFRGS, perguntou-se “Após o desligamento do curso de Políticas Públicas, você voltou ao ensino superior?”. A partir dessas respostas foi possível identificar que apenas 16 (20,25%) desses estudantes evadiu por completo do ensino superior, enquanto os outros retornaram ao ES em outros cursos ou instituições. Ainda assim, a avaliação dessas transferências é relevante, uma vez que todos os desligamentos do curso de políticas públicas geram vagas ociosas (LAMERS; SANTOS; TOASSI, 2017).

GRÁFICO 21 – Nº DE RESPOSTAS POR RETORNO AO ES



Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Enquanto o gráfico 12 nos apresentava como certeza de que, pelo menos, 35% desses alunos tinham voltado à UFRGS, o questionário nos confirma que, na verdade, 39% deles retornaram à universidade. Além disso, apenas aqueles 20,25% realizaram evasão real ou

permanente (CARDOSO, 2008; PANTAGES; CREEDON, 1978) – demonstrando que, ainda que evadindo do curso de Políticas Públicas, a maioria desses alunos não evadiu do ensino superior.

Considerando o compromisso dos alunos com a UFRGS, as informações dos alunos evadidos (244=100%) nos apresentam 17 diplomações e 56 matrículas anteriores e posteriores ao período cursado em Políticas Públicas – o que nos indica que o compromisso com a instituição é independente do compromisso com o curso, uma vez que até mesmo os alunos evadidos retornam à UFRGS.

Novamente levando em consideração os indicadores e classificações trazidos pelo Quadro 4 na seção 2.4 desse trabalho, temos para analisar a motivação de ingresso a questão: “Você ingressou no curso de Políticas Públicas com qual objetivo?”. Como opções pré-definidas estavam: Ingressei no curso com a intenção de concluí-lo; Ingressei no curso com a intenção de realizar transferência para outro curso de graduação da UFRGS; e Ingressei com a intenção de realizar transferência para outra IES. No entanto, assim como para outras questões, essa também permitia respostas abertas. Percebemos como o curso de Políticas Públicas surge como um “complemento” para 5,06% (4) desses alunos. As respostas constam abaixo, na íntegra:

TABELA 16 – RESPOSTAS SOBRE OBJETIVO DE INGRESSO EM PPS

Respostas	Nº Absoluto	Nº Relativo
Cursar alguma faculdade	1	1,27%
Ingressei com a intenção de ter uma segunda graduação	1	1,27%
Ingressei no curso com a intenção de concluí-lo.	67	84,81%
Ingressei no curso com a intenção de realizar transferência para outro curso de graduação da UFRGS.	7	8,86%
Ingresso de forma complementar ao curso de direito que fazia em uma IES privada	1	1,27%
Para complementar minha formação em outros cursos superiores	1	1,27%
Para complementar minha formação no doutorado	1	1,27%
Total Geral	79	100,00%

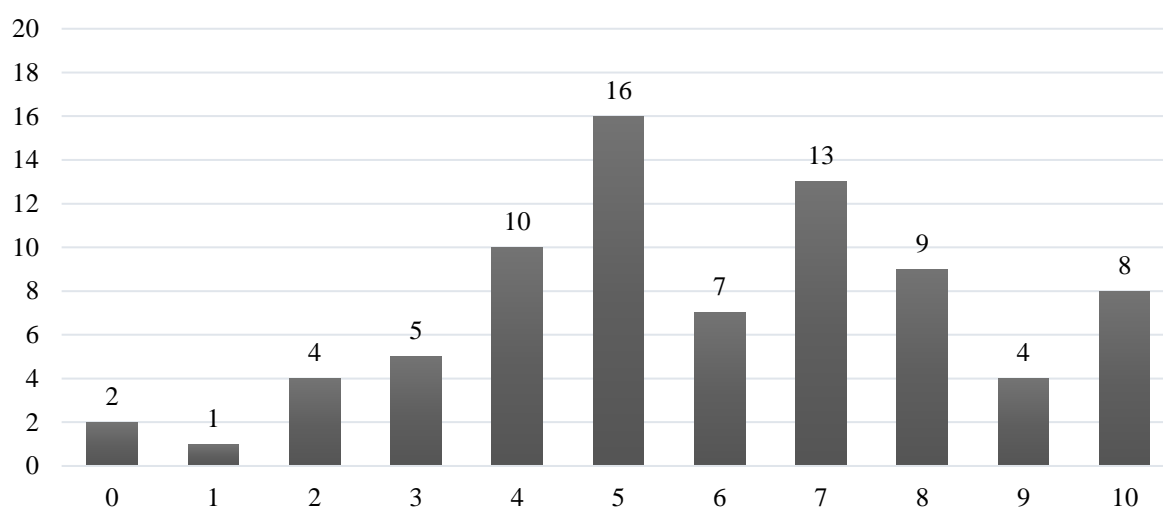
Fonte: Questionário em evasão, elaborada pela autora

Ainda assim, 67 (84,81%) deles apontam ter ingressado no curso com o objetivo de concluí-lo – frente a 5,04% (4) que ingressaram buscando um complemento às suas formações originais e 8,86% (7) que ingressaram buscando realizar transferência interna. Retomando dados apresentados no capítulo anterior, no entanto, temos que 16 (20,25%) deles evadiram do curso por meio de transferência interna e 12 (15,18%) evadiram por novo concurso – revelando que a intenção deles se alterou durante o curso. Antes de se desligarem, porém, esses alunos evadidos que participaram da pesquisa cursaram, em média, menos de 5

semestres (gráfico 11) e concluíram, na sua maioria, nem mesmo um único crédito (tabela 14).

Novamente utilizando o sistema de escala, onde 0 corresponde a completa discordância e 10 a completa concordância, temos a afirmação: “Me senti **satisfeito(a)** com a oferta de disciplinas pelo curso.” A maioria dos alunos (16=20,25%) escolheu a opção mediana/indiferente (HILL; HILL, 1998), mas ainda assim mais alunos (41=51,89%) escolheram opções em concordância com a afirmação.

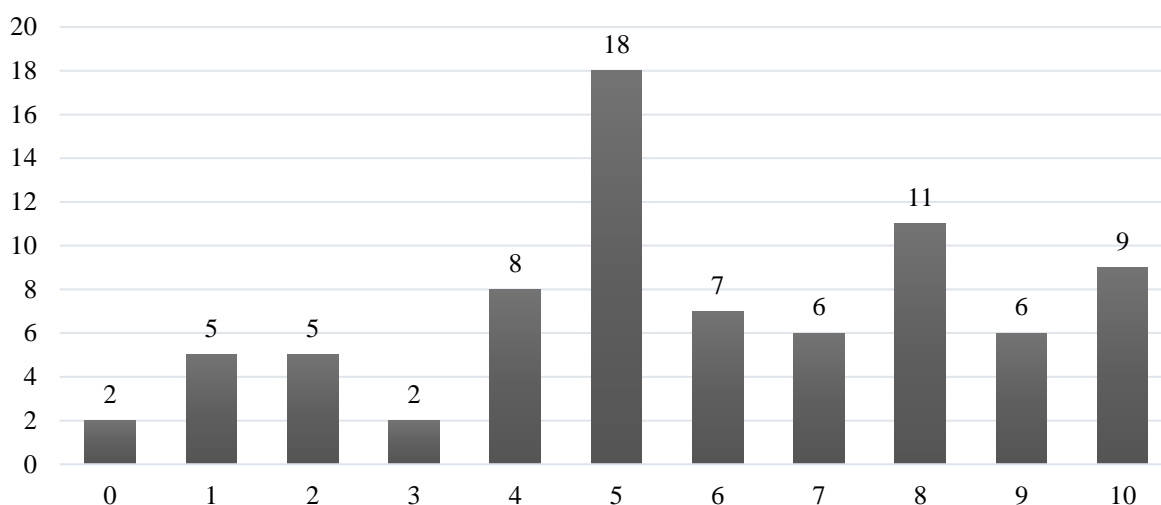
GRÁFICO 22 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCALA DE AVALIAÇÃO



Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Nesse mesmo sistema, questiona-se também a concordância dos alunos com: “Me senti **satisfeito(a)** com o currículo do curso.”. Novamente nota-se a predominância de alunos (18=22,78%) escolhendo a opção mediana e, por seguinte, as opções em concordância com a afirmação (39=49,36%). Nessas duas questões de escala com avaliação, se repetiu o número de 22 alunos (27,84%) avaliando tanto o currículo quanto as disciplinas entre as opções 0 e 4.

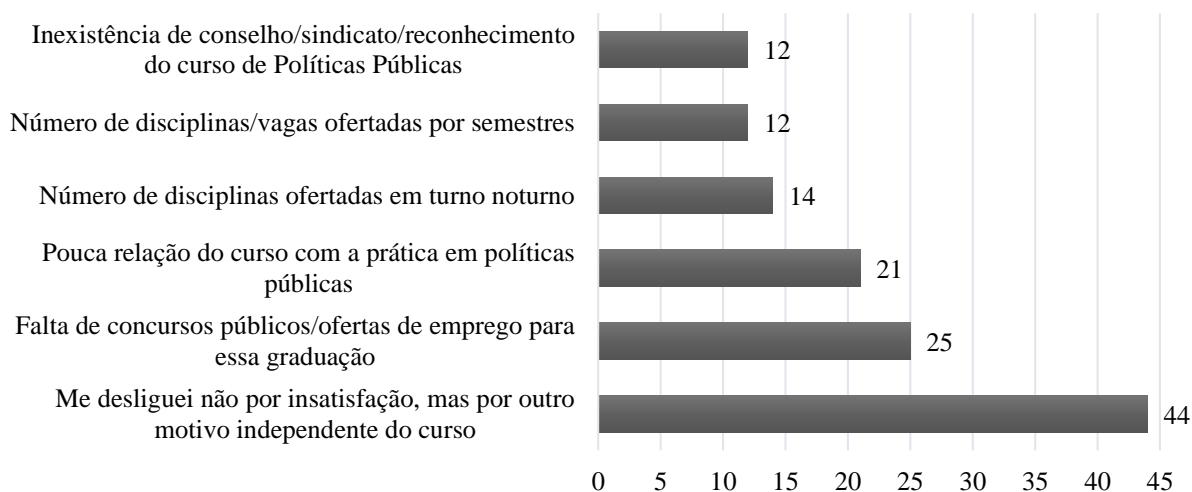
GRÁFICO 23 – Nº DE RESPOSTAS POR ESCALA DE AVALIAÇÃO



Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Com uma questão que permitia a seleção de diversas opções pré-definidas, além da oportunidade de responder livremente, “Sendo você insatisfeito com a oferta de disciplinas/currículo do curso, quais os principais destaques?” teve as seguintes respostas, entre as pré-definidas:

GRÁFICO 24 – Nº DE RESPOSTAS POR MOTIVO DE INSATISFAÇÃO



Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Destaca-se o indicador referente à demanda do curso, com 12 participantes (15,18%) indicando a falta de reconhecimento do curso e 25 (31,64%) apontando a falta de demanda em vagas de concursos públicos e empregos voltadas a ele; e verifica-se, também, o indicador relacionado às disciplinas, com 12 (15,18%) alunos indicando o número de vagas ofertadas

por semestre e 14 (17,72%) indicando o nº de vagas em turno noturno como fatores influentes para seus desligamentos.

Lembramos que, ainda que a opção “Me desliguei não por insatisfação, mas por outro motivo independente do curso” leve à ideia de que esse aluno não assinalaria outras, não havia impedimento para que isso acontecesse. Entre as respostas vindas de opções não pré-definidas, tivemos 17 manifestações diferentes. Seguem os destaques de cada um desses depoimentos, com adaptações pontuais para objetividade, classificados de acordo com o tema principal das afirmações:

QUADRO 5 – RESPOSTAS ABERTAS SOBRE INSATISFAÇÃO COM O CURSO

Declarações adaptadas	Fatores identificados
Descaso da Universidade/Professores com o aluno	Percepção de relação corpo docente-discente
Entrei no curso com a intenção de realizar transferência interna para outro	Ordem de escolha de cursos e motivação/objetivo para o ingresso
Currículo repetitivo e [...] discussões teóricas [...] que estão longe da realidade dos processos de decisão política da vida real. [...] pouco embasamento em questões sociais e políticas [...]	Currículo
Baixa qualidade da ministração das disciplinas	Disciplinas ofertadas
Curso muito prático. Esperava algo com um pouco mais de teoria.	Currículo
Não tem mercado de trabalho	Demanda do curso
A universidade tem partido/partidos [políticos]	Currículo
A sequência de pré-requisitos das obrigatórias e sua oferta em apenas um semestre, a meu ver, engessam as possibilidades de matrícula.	Currículo
O motivo decisivo para eu ter abandonado foi a falta de ônibus do campus do Vale até o Centro [...] o descumprimento do horário [...] me fazia perder o meu ônibus (moro em Eldorado do Sul) [...] cheguei a entrar em contato com a EPTC, mas lembro que fizeram pouco caso	Infraestrutura do transporte público
Horários de aula com muita variação	Disciplinas ofertadas
Curso totalmente teórico, pouco estímulo para prática	Currículo
Além da perspectiva de emprego, me desliguei para ingressar em outro porque [...] desenvolvi críticas ao caráter burguês do Estado e da profissão	Compromisso com o curso
Tinha mais interesse em disciplinas de outros cursos	Compromisso com o curso
Motivo de doença	Questão alheia ao curso
Risco de assaltos no campus do Vale	Infraestrutura da universidade
Áreas de estudo muito nichadas, pouca diversidade de estudo em políticas públicas. Ex.: Políticas de cultura	Currículo
Aulas maçantes [...] a metodologia utilizada pelos professores contribuiu para o meu desligamento	Interação e experiências no curso

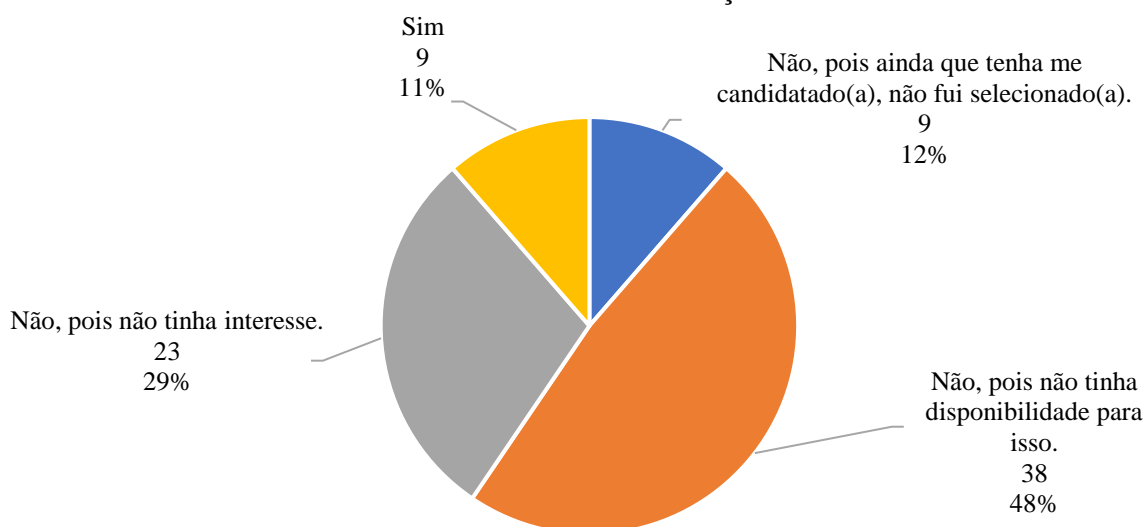
Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Ainda, nas perguntas abertas, a questão do currículo foi citada em 5 situações diferentes, com críticas a: disposição das áreas de políticas públicas no currículo, falta de prática de administração pública no plano e quantidade de carga teórica. As disciplinas ofertadas receberam críticas pelos horários “com muita variação” e “baixa qualidade da ministração” delas.

Sobre a instituição e o curso, também foram levantadas questões antes não consideradas pelos indicadores: a infraestrutura da universidade e a infraestrutura do transporte público que a atende. Nessa classificação, foram enquadradas as críticas dos participantes sobre os riscos de assalto no campus do Vale (onde fica o IFCH), e a falta de regularidade e segurança no sistema de transporte público que atende os campi; essa segunda questão, do horário dos ônibus, também pode ser relacionada à crítica de “horários com muita variação” das aulas de Políticas Públicas.

A última questão fechada do questionário é: “Durante o tempo de matrícula em Políticas Públicas, você participou de monitorias, projetos de extensão ou grupos de pesquisa?” e busca compreender a integração e experiências no curso. Segundo Vilas Bôas (2003), Massi, e Villani (2015) a participação nessas atividades extracurriculares é um fator importante no sentido de permanência no curso. Em relação à participação em experiências extracurriculares, como grupos de estudo, de pesquisa ou projetos de extensão, apenas 11,39% (9) dos alunos participantes da pesquisa apontaram terem tido esse tipo de interação com a comunidade acadêmica. Em referência ao compromisso desses alunos com o curso e com a instituição, podemos relacionar respostas de outras perguntas para afirmar que, até mesmo a participação em projetos extracurriculares é afetada pela rotina desses alunos, com 38 (48,10%) alunos alegando não terem disponibilidade para participar desse tipo de atividade – que comprovadamente seria benéfica para a permanência deles (VILAS BÔAS, 2003; MASSI; VILLANI, 2015).

GRÁFICO 25 – Nº DE RESPOSTAS POR PARTICIPAÇÕES EXTRACURRICULARES



Fonte: Questionário em evasão, elaborado pela autora

Para finalizar o *Google Forms*, foi incluída aos participantes a possibilidade de adicionar novas informações em “Sinta-se livre para deixar dúvidas, comentários e/ou solicitações.”. Com 19 respostas, incluindo outras manifestações, temos relatos: de uma estudante que se desligou da UFRGS após a requisição de documentos para comprovação de renda em meio a um período conturbado emocionalmente [prejudicando sua percepção quanto à instituição]; de dois alunos que descobriram sua vocação em Ciências Sociais após as disciplinas eletivas [afetando sua motivação para conclusão do curso]; de dois estudantes que se desligaram após receberem propostas de emprego em outras cidades; de dois alunos que não conseguiam chegar a tempo nas aulas do campus do Vale devido ao trabalho e o transporte público [impactados tanto pela infraestrutura de acesso à instituição, quanto pela falta de oportunidade de dedicação exclusiva ao curso]; entre outras questões envolvendo ideologias políticas e questões pessoais.

7 CONCLUSÕES

Esse trabalho tinha como objetivo identificar os fatores que podem estar associados com a evasão universitária, a partir do perfil e das motivações dos estudantes que se desligaram voluntariamente entre 2010 e 2019 do curso de Bacharelado em Políticas Públicas - Noturno da UFRGS. Por meio do banco de dados em evasão, desenvolvido no NUCADMGR do IFCH em 2022, e do questionário, enviado por email para esses alunos, pode-se estabelecer quem eram esses alunos e quais suas visões acerca do curso, da universidade e da relação deles com esses dois.

O referencial teórico resgatou, dentre pesquisas estadunidenses em *college attrition* dos anos 1970 (PANTAGES; CREEDON, 1978; SPADY, 1970; TINTO, 1975) e trabalhos em evasão universitária brasileiros (BAGGI; LOPES, 2011; BARROSO *et al.*, 2022; CARDOSO, 2008), pesquisas com diferentes abordagens e variáveis atribuídas sobre o desligamento voluntário de instituições de ensino superior. As classificações adotadas por esse trabalho foram: referentes à instituição e ao curso; prévias ao ingresso do estudante; referentes ao compromisso com o curso e com a instituição; e integração e experiências do aluno no curso. No Quadro 4, seção 2.4, também, são apresentados indicadores que foram utilizados para guiar a interpretação das respostas dos alunos evadidos.

A associação do banco de dados em evasão e o questionário foi bem-sucedida em abarcar todas essas classificações, ainda que o baixo nível de respostas do segundo tenha sido um agente limitador da pesquisa. Resgatando o capítulo de metodologia, temos que, dos 255 alunos desligados do curso nesse período, 244 se enquadraram dentro do recorte da pesquisa – destes, 79 responderam ao questionário, totalizando uma taxa de resposta de 32,38%.

Sobre outros fatores levantados pela literatura, percebemos também que a maioria dos alunos evadidos (respondentes da pesquisa, 79=100%) podiam ser considerados trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores (TERRIBILI FILHO, 2008). Além do curso não ser a dedicação exclusiva da maioria deles (84,81%), 5,06% deles citaram o curso como um complemento para suas outras formações e ocupações. Na pergunta final do trabalho, aberta a respostas livres, dois alunos indicaram o trabalho como o motivo decisivo na sua decisão de evadir.

Também é importante destacar, das perguntas abertas, o número de vezes que o currículo foi citado como um ponto de insatisfação com o curso de políticas públicas. Não só a proporção de teoria e prática foi colocado em xeque, mas também a sequência e distribuição de disciplinas obrigatórias e eletivas. No entanto, o projeto pedagógico e grade curricular aqui criticada por esses alunos, evadidos entre 2010 e 2019, foram alterados e não são mais

vigentes na universidade, com sua atualização em 2022 pela resolução Nº 09/2022 da COMGRAD/PP. A prática extensionista, destacada como essencial para a permanência (VILAS BÔAS, 2003; MASSI; VILLANI, 2015), foi agregada ao novo projeto pedagógico por meio da curricularização da extensão. A organização das disciplinas pré-requisitos para o TCC também sofreu alterações importantes, com a retirada do TCC 1 e 2, a adição de “Metodologia III: Projeto de TCC” e a alteração das metodologias I e II abrangendo, respectivamente, a pesquisa quantitativa e qualitativa.

A partir dessa alteração, sugere-se a aplicação de outra *survey* com os alunos matriculados e evadidos no curso após o semestre 2023/1 – o primeiro a ser impactado pelas alterações citadas. Sobre os evadidos, não só esse estudo permitiria a comparação das motivações desses dois recortes temporais, mas também permitiria a reavaliação da evasão no curso; enquanto para os alunos matriculados, poderia trazer a avaliação deles sobre a reformulação do curso.

A partir dessas conclusões, podemos afirmar que o objetivo da pesquisa, de levantar as motivações desses alunos ao evadir, foi respondida – no entanto, o número de respostas à pesquisa e a taxa de resposta são uma limitação dessa pesquisa e não permitem a generalização desses resultados. Tendo em mente que esse trabalho não buscava atribuir causa e efeito, sugere-se esse estudo inferencial como a próxima etapa para essa pesquisa.

Destaca-se também, como o trabalho pode concordar (ZOTTI, 2015 *apud* COSTA, 2018; FRANÇA; SACCARO, 2016; LI, 2016; etc.) e discordar (COSTA, 2018; NIEROTKA; BONAMINO; CARRASQUEIRA, 2023; LI, 2016; LI; CHAGAS, 2017; SOUZA, 2015 *apud* ARIIVALDO; NOGUEIRA, 2018; etc.) da literatura sobre evasão. Isso nos aponta, novamente, às comparações entre os alunos evadidos e os matriculados em Políticas Públicas – com tantas semelhanças que o perfil pode, inclusive, ser considerado insuficiente para apontar fatores influentes nesse caso de evasão. Sugere-se assim, também, que a partir desse entendimento, que os alunos evadidos são muito semelhantes aos alunos que se mantém matriculados, busque-se em próximas pesquisas identificar o que leva alguns desses a evasão e outros a conclusão – ainda que tão próximos em questões demográficas e socioeconômicas. A triangulação das informações acerca de perfil e motivações com questões raciais e de gênero também surgem como possíveis caminhos futuros desse trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2016.
- AGÊNCIA SENADO. **Em 1968, MEC passou a priorizar faculdades privadas**. Agência Senado, 1 jul. 2019. Educação, Edição 58. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/em-1968-mec-passou-a-priorizar-faculdades-privadas> Acesso em: 20 fev. 2023.
- ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, T. B. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 2017 25(94), p. 182–206, jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100007> Acesso em: 11 mar. 2023
- ARIOVALDO, T. C. de C.; NOGUEIRA, C. M. M. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 152–174, 2018. DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8650683. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650683>. Acesso em: 21 mar. 2023.
- AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007> Acesso em: 05 de set. de 2022.
- BAPTISTA, Carolinne Montes et al. O Estado da Arte sobre o Reuni. **XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas**, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114850>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. Retorno da Educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 38, n. 1, abr. 2008.
- BARBOSA, M. L. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 240-253, maio/ago., 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932019000200240&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BARROSO, Paula Cristina Freitas et al. FATORES DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2022, v. 26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022228736T> Acesso em: 01 de set. de 2022.
- BOLLMAN, M. D. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. Educ. Soc., 2010 31(112), p. 657–676, jul. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996a.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 mar. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27010. Acesso em: 03 de set. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos**. Disponível em <https://accessunico.mec.gov.br/prouni> Acesso em: 16 mar. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2011. DOI: 10.21573/vol26n32010.19797. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19797>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 1, p. 87-124, 2007.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Formulação de políticas públicas. 2018. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3332>. Acesso em 23 mar. 2023.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1891> Acesso em: 20 de ago. de 2022.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E AS TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 414-429, jun. 2008. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, JF de. A educação superior. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**, v. 2, p. 73-84, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE)-2001. **Pro-posições**, v. 14, n. 1, p. 143-148, 2003.

CEPE, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução N° 67/2018, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CONSUN, Conselho Universitário. Decisão N°366/2015, 2015.

COSTA, F. P. **Acesso e permanência no ensino superior: uma análise para as universidades federais brasileiras**. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31802>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto** (3 ed.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior Na Era Vargas. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior, Da Colônia à Era Vargas**, SciELO – Editora UNESP, 2007, pp. 205–96.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, v. 29, n. 02, p. 443-462, 2011.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. MÉTODOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS: UM RESGATE TEÓRICO. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–13, 2008. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591>. Acesso em: 23 mar. 2023.

DAVIES, Nicholas. Fragilidades e desafios do financiamento em planos de educação: 10% do PIB são a salvação? In: DE SOUZA, Donald Bello; MARTINS, Ângela. Maria. (Org.). **Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, p. 183-205. 2014.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Editora Vozes Limitada, 2002.

DE SOUZA, Donaldo Bello. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 59, p. 104-170, 2014.

DOS SANTOS, Gabrielle; FREITAS, Leana Oliveira. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, v. 6, n. 2, p. 182-200, 2014.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. Educ. Soc., 2010 31(112), p. 677-705, jul. 2010.

DURHAM, Eunice R. Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 66, p. 3-22, 2003.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.054.ds09>. Acesso em: 18 mar. 2023.

FRANÇA, M. T. A.; SACCARO, A. Gastos governamentais no Ensino Superior e evasão: um estudo de análise de sobrevivência para os estudantes dos cursos de ciências naturais e engenharias em instituições públicas e privadas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 44, 2016. Anais... Foz do Iguaçu: ANPEC, 2016.

GISI, M. L.; PEGORINI, D. G. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 20, p. 21-37, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n1.2016.9390. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9390>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010

GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no brasil-breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, v. 42, n. 1, 2018.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. A construção de um questionário. 1998.

INEP. Censo da Educação Superior 2021. Brasília, 2022.

IPEA. ODS 4 - Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todas e Todos. **Cadernos ODS**, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/publicacoes.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

LAMERS, J. M. DE S.; SANTOS, B. S. DOS.; TOASSI, R. F. C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, v. 33, n. Educ. rev., 2017 33, p. e154730, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698154730>. Acesso em 27 mar. 2023.

LAUERMANN, Renata de Oliveira. **Uma avaliação do REUNI na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como política pública**. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202304>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LEMOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 7, p. 368-384, 2009.

LI, Denise Leyi. O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. 2016. **Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica)** - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, University of São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.12.2016.tde-23112016-094256. Acesso em: 27 mar. 2023.

LI, D. L.; CHAGAS, A. L. S. Efeitos do Sisu sobre a migração e a evasão estudantil. *Anais... São Paulo: ABER*, 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza. A educação superior no plano nacional de educação 2011-2020. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 02, p. 625-656, ago. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732012000200014&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 08 mar. 2023.

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface (Porto Nacional)**, [S. l.], n. 05, 2012. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/370>. Acesso em: 17 fev. 2023.

LOPREATO, F. L. C. Federalismo brasileiro: origem, evolução e desafios. **Economia e Sociedade**, v. 31, n. Econ. soc., 2022 31(1), p. 1-41, jan. 2022.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. dos S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.68574. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68574>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MALBOUISSON, Claudia et al. O Ensino superior público deve ser gratuito? algumas considerações preliminares. 2017.

MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta (Ed.). **A política pública como campo multidisciplinar**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2018.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04-06, 2002.

MASSA-ARZABE, Patrícia Helena. Dimensão Jurídica das Políticas Públicas. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 975-992, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/108888>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MELGUIZO, T.; TORRES, F. S.; JAIME, H. The association between financial aid availability and the college dropout rates in Colombia. *Higher Education*, v. 62, n. 2, p. 231-247, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9385-8>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MENDES, Armando. O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. **Debates e Propostas INEP, Brasília**, p. 617-647, 1986. Ministério da Educação (MEC). **REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes gerais**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MINTO, L. W. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230011, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230011> Acesso em: 11 mar. 2023

NIEROTKA, R. L.; BONAMINO, A. M. C. DE.; CARRASQUEIRA, K. Acesso, evasão e conclusão no Ensino Superior público: evidências para uma coorte de estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., 2023 31(118), p. e0233107, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003107>. Acesso em: 27 mar. 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Dantas. Promessas e Limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: **Educação em Revista** [online]. 2017, vol. 33. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e161036.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior. **RAP Rio de Janeiro**, Edição Especial Comemorativa, 2007.

OLINTO, Maria Teresa Anselmo. Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. São Paulo, v.1, n.2, p. 161-69, ago.1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X1998000200006>. Acesso em: 26 mar. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. Educ. Soc., 2011 32(115), p. 323–337, abr. 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; BITTAR, Mariluce; LEMOS, Jandernaide Resende. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **R.**

Educ. Públ., Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 247-267, maio 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. Acesso em: 17 mar. 2023

ORTIZ, E. A.; DEHON, C. Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Université Libre de Bruxelles, *Research in Higher Education*, v. 54, n. 6, pp. 693-723. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9290-y>. Acesso em: 28 mar. 2023.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, p. 43-58, 2006.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. Educação superior: democratizando o acesso. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 9, n. 04, p. 09-24, 2004.

PANTAGES, Timothy J.; CREEDON, Carol F. Studies of college attrition: 1950—1975. **Review of educational research**, v. 48, n. 1, p. 49-101, 1978.

PASTORE, José; DO VALLE SILVA, Nelson; CARDOSO, Fernando Henrique. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron books, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 727-756, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300005>. Acesso em: 18 mar. 2023.

POLÍTICAS PÚBLICAS UFRGS. Conversa sobre deficiências do curso de políticas públicas, WhatsApp. Grupo de mensagens: Políticas Públicas UFRGS, 26 de jul. de 2022.

RODRIGUES, Gabriel Mario. Ensino privado. **Desafios da gestão universitária contemporânea**, p. 43, 2011.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, 1995.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Temas Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SABATIER, Paul A. Toward Better Theories of the Policy Process. **PS: Political Science and Politics**, vol. 24, no. 2, 1991, pp. 147–56. JSTOR. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/419923>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gomes; DUARTE, Angelo José Mont'Alverne. O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 40, p. 753-791, 2010.

SANTELICES, M. V.; et al. Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile. *Higher Education*, v. 71, n. 3, p. 323-342, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9906-6>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SANTOS, Cássio Miranda dos. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 19, p. 237-257, abr. 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2023.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP AE**. v. 29, n.2, p. 207-221, maio/ago. 2013

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. Cad. CEDES, 2008 28(76), p. 291–312, set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. Educ. Soc., 2007 28(100), p. 1231–1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Autores Associados, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **A revolução silenciosa do ensino superior**. São Paulo, 2007.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. 2ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA FILHO, R. L. L. E. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. Cad. Pesqui., 2007 37(132), p. 641–659, set. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SOUSA, Marcio Soares de. **Os efeitos do SiSU no acesso ao ensino superior: os fatores condicionantes da não ocupação das vagas pelos convocados na Universidade Federal do Piauí**. Teresina: UFPI, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006

SOUZA, Maria do Carmo Campello de. Federalismo no Brasil: aspectos político-institucionais (1930-1964). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, p. 7-40, 2006.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: Na interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, 1, 64-85, 1970. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF02214313>. Acesso em: 29 de ago. de 2022.

SUMMERSKILL, John. Dropouts from college. 1962. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-10217-019>. Acesso em 03 set. 2022

TAVARES, Ana Carolina Cerveira; MARTINS, Fabiane Silva; CHICAR, Soraya Tatiara Costa Lopes. **O fórum nacional em defesa da escola pública – FNDEP na agenda política brasileira de 1988**. VI CONEDU - Vol. 1... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2587-2603. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65499>. Acesso em: 06 mar. 2023.

TERRIBILI FILHO, A.; NERY, A. C. B. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 25, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol25n12009.19327. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19327>. Acesso em: 13 mar. 2023.

TERRIBILI FILHO, Armando. Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar? **Pensamento & Realidade**, v. 22, 2008.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 1975. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 29 de ago. de 2022.

TINTO, Vincent. Limits of theory and practice in student attrition. **The Journal of Higher Education**, 1982. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504>. Acesso em: 29 de ago. de 2022.

UFRGS. Painel de Dados, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/painelledados/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

UFRGS. Proposta da UFRGS ao Programa REUNI, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/caar/wp-content/uploads/2012/01/Proposta-da-UFRGS-ao-MEC.pdf>. Acesso em: 02 de set. de 2022.

UFRGS. **Quais são as modalidades de cotas na UFRGS?**, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ingresso/faqwd/quais-sao-as-modalidades-de-cotas-na-ufrgs/> Acesso em: 22 mar. 2023

UFRGS. Resolução Nº 11/2013. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepe/wp-content/uploads/2021/12/grad_outros_11_2013.pdf Acesso em: 23 mar. 2023

VIEIRA, José Jairo.; RAMALHO, Carla Chagas.; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Acesso em: 03 mar. 2023.

VILLAS BOAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100003>. Acesso em: 28 mar. 2023.

WORLD DEVELOPMENT REPORT (WDR). Learning to realize education's promise. **Word Bank Group Flagship Report**, 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 226-237, 2006.

ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P.; PEREIRA, T. I. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 19, n. 27, p. 145–169, 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1334>. Acesso em: 27 mar. 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A — Questionário “Pesquisa em Evasão”

*Obrigatório

1. Número de matrícula e/ou nome completo para identificação no banco de dados *

Essa informação não estará presente no trabalho final, mas serve para cruzar dados do Portal da UFRGS.

2. Com qual identidade de gênero você se identifica? *

Marcar apenas uma opção.

- Homem Cisgênero
- Mulher Cisgênero
- Homem Transgênero
- Mulher Transgênero
- Não-binário
- Prefiro não responder
- Outro:

3. Com qual cor você se identifica? *

Marcar apenas uma opção.

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Outro:

4. Algum de seus pais (ou referências equivalentes) possui ensino superior? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, completo.
- Apenas incompleto.
- Não.

5. Durante o curso de Políticas Públicas, você recebia alguma assistência estudantil? *

ex. bolsas de permanência da PRAE

Marcar apenas uma opção.

- Sim
- Não

6. Você acredita que destinava o tempo e dedicação necessária ao curso? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, o tempo e dedicação que eu tinha disponível eram SUFICIENTES para o curso.
- Não, o tempo e dedicação que eu tinha disponível eram INSUFICIENTES para o curso.

7. Você tinha acesso aos materiais, tecnologia e/ou equipamentos necessários para cursar todas as disciplinas? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim.
- Não.

8. Você acredita que tinha o preparo necessários para cursar todas as disciplinas? (ex. conhecimento de línguas estrangeiras e de ensino médio) *

Marcar apenas uma opção.

- Sim.
- Não.

9. Com qual das seguintes descrições você se identifica mais? *

Como responsabilidade, entenda: trabalho remunerado, serviço doméstico ou cuidado com filhos, por exemplo. Não considere bolsas e projetos de extensão da universidade.

Marcar apenas uma opção.

- Minha prioridade era EXCLUSIVAMENTE o curso de Políticas Públicas.
- Ainda que a minha prioridade fosse o curso de Políticas Públicas, eu possuía outra responsabilidade simultânea.
- O curso de Políticas Públicas não era a minha principal responsabilidade.

10. Como você avalia o suporte da universidade a favor da sua permanência no curso? (oferta de bolsas, monitores, espaço etc.) *

Marcar apenas uma opção.

Péssimo

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Excelente

11. A comunidade acadêmica, os professores e seus colegas, contribuíram de que maneira para sua experiência no curso? *

Marcar apenas uma opção.

Contribuíram para meu desligamento

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Contribuíram para a minha permanência

12. Após o desligamento do curso de Políticas Públicas, você voltou ao ensino superior? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, me matriculei em outra IES pública.
- Sim, me matriculei em uma IES privada.
- Sim, voltei a me matricular na UFRGS.
- Não, não realizei mais matrícula em universidades ou faculdades.

13. Você ingressou no curso de Políticas Públicas com qual objetivo? *

Marcar apenas uma opção.

- Ingressei no curso com a intenção de concluí-lo.
- Ingressei no curso com a intenção de realizar transferência para outro curso de graduação da UFRGS.
- Ingressei com a intenção de realizar transferência para outra IES.
- Outro:

14. Me senti satisfeito(a) com a oferta de disciplinas pelo curso. *

ex. turno, nº de vagas e outros

Marcar apenas uma opção.

Discordo totalmente

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Concordo totalmente

15. Me senti satisfeito(a) com o currículo do curso. *

ex. distribuição das disciplinas por etapa, opções de alternativa e outros

Marcar apenas uma opção.

Discordo totalmente

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Concordo totalmente

16. Sendo você insatisfeito com a oferta de disciplinas/currículo do curso, quais os principais destaques? *

Marque todas as opções que se apliquem.

- Me desliguei não por insatisfação, mas por outro motivo independente do curso.
- Número de disciplinas ofertadas em turno noturno
- Número de disciplinas/vagas ofertadas por semestre
- Pouca relação do curso com a prática do trabalho em políticas públicas
- Inexistência de conselho/sindicato/reconhecimento do curso de Políticas Públicas
- Falta de concursos públicos/oportunidades de emprego para essa graduação
- Outro:

17. Durante o tempo de matrícula em Políticas Públicas, você participou de monitorias, projetos de extensão ou grupos de pesquisa? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim.
- Não, pois não tinha disponibilidade para isso.
- Não, pois ainda que tenha me candidatado(a), não fui selecionado(a).
- Não, pois não tinha interesse.

18. Agradecemos por sua participação!

Sinta-se livre para deixar dúvidas, comentários e/ou solicitações.

ANEXO

ANEXO A — Questionário “Motivos da evasão”

1. Grupo 1: Dados acadêmicos

1.1. Meu curso de graduação (aquele que você esteve/estou vinculado(a)):

1.2. Meu primeiro semestre nesse curso foi em (semestre da minha primeira matrícula):

Opções: A LISTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Opções: 2007/2 ou antes; 2008/1; 2008/2; 2009/1; 2009/2; 2010/1; 2010/2; 2011/1; 2011/2; 2012/1; 2012/2; 2013/1; 2013/2; 2014/1; 2014/2; 2015/1; 2015/2; 2016/1; 2016/2; 2017/1; 2017/2; 2018/1; 2018/2; 2019/1; 2019/2; 2020/1; 2020/2; 2021/1; 2021/2; 2022/1.

2. Grupo 2: Situação de evasão

2.1. Em relação ao curso que eu estava matriculado, eu:

Opções:

- Pretendo retomar o mesmo curso na UFRGS.
- Já retomei o mesmo curso na UFRGS neste semestre. Estou matriculado em disciplinas.
- Pretendo retomar o mesmo curso EM OUTRA INSTITUIÇÃO.
- Pretendo começar outro curso na UFRGS.
- Pretendo começar novo curso / já comecei novo curso EM OUTRA INSTITUIÇÃO.
- Não pretendo continuar o mesmo curso nem um novo curso, nem na UFRGS nem EM OUTRA INSTITUIÇÃO.
- Estou diplomado(a). Terminei o curso que estava matriculado(a).

[Condição: Se respondente marcar opção “Já retomei o mesmo curso na UFRGS neste semestre. Estou matriculado em disciplinas.” ou a opção “Estou diplomado(a). Terminei o curso que estava matriculado(a).”, então encerrar o questionário (ir direto para mensagem de conclusão).]

3. Grupo 3: Motivos pessoais

3.1 Questão: motivos pessoais dependentes da estrutura da UFRGS

Em relação aos motivos pessoais que dependem da estrutura da universidade como um todo, assinale os motivos mais significativos para você não ter realizado matrícula no semestre letivo de 2022/1. Você pode assinalar quantas opções quiser. Caso marque a última opção, há espaço para você descrever outro(s) aspecto(s).

Opções:

- Tive dificuldade de adaptação com a rotina e com os horários da UFRGS.
- Foi insuficiente o suporte da universidade para me manter no curso, em relação a auxílios ou bolsas (recursos financeiros da instituição comigo).
- Foi insuficiente o suporte da universidade para me manter no curso, em relação a material para estudo, espaço para estudo, oferta de aulas de reforço (monitoria).
- Tive dificuldade com o Ensino Remoto Emergencial (de março de 2020 a maio de 2022).
- Tive dificuldade com as aulas presenciais (antes de março de 2020 e a partir de junho de 2022).
- Outro(s) aspecto(s) nesse tema representam minha situação. Caso deseje, descreva qual(is) outro(s) aspecto(s) nesse tema representam sua situação:

3.2 Questão: motivos pessoais dependentes especificamente do curso que eu estava cursando

Em relação aos motivos pessoais que dependem mais especificamente do curso, assinale os motivos mais significativos para você não ter realizado matrícula no semestre letivo de 2022/1. Você pode assinalar quantas opções quiser. Caso marque a última opção, há espaço para você descrever outro(s) aspecto(s).

Opções:

- Tive grande dificuldade com determinada(s) disciplina(s) do curso no sentido da exigência geral das aulas.
- Tive grande dificuldade com determinada(s) disciplina(s) do curso por ter me faltado acesso a programas/software, acesso à tecnologia, ferramentas, equipamentos ou materiais essenciais para cursar/aprovar em determinadas disciplinas.

- Tive grande dificuldade com o curso como um todo.
- Tive grande dificuldade de entrosamento com colegas.
- Tive grande dificuldade com o(s) professor(es).
- Não gosto/gostei do curso.
- Não encontrei propósito no curso.
- Me sinto despreparado para continuar no curso (exemplo: disciplinas difíceis que exigem conhecimento que não tive, ou a linguagem e textos difíceis de entender e acompanhar).
- Outro(s) aspecto(s) nesse tema representam minha situação. Caso deseje, descreva qual(is) outro(s) aspecto(s) nesse tema representam sua situação:

3.3 Questão: motivos pessoais dependentes da relação com outras pessoas, no contexto do curso ou da estrutura da instituição UFRGS

Em relação aos motivos pessoais que dependem da relação com outras pessoas do curso ou da estrutura da UFRGS como um todo, assinale os motivos mais significativos para você não ter realizado matrícula no semestre letivo de 2022/1. Você pode assinalar quantas opções quiser. Caso marque a última opção, há espaço para você descrever outro(s) aspecto(s).

Opções:

- Me senti mal no ambiente de aulas e da faculdade de modo geral.
- Me senti ou fui hostilizado ou discriminado por causa de minhas opiniões ou crença (religiosa, cultural, política).
- Me senti ou fui hostilizado ou discriminado por causa de alguma condição ou característica minha (tais como: meu jeito de vestir, minha cor da pele, minha origem, meu sotaque, meu jeito de falar, minha idade, minha orientação sexual, minha expressão de gênero e/ou minha condição de saúde).
- Outro(s) aspecto(s) nesse tema representam minha situação. Caso deseje, descreva qual(is) outro(s) aspecto(s) nesse tema representam sua situação:

3.4 Questão: motivos pessoais independentes da UFRGS

Em relação aos motivos pessoais que não dependem da UFRGS especificamente, assinale os motivos mais significativos para você não ter realizado matrícula no semestre letivo de 2022/1. Você pode assinalar quantas opções quiser. Você pode

assinalar quantas opções quiser. Caso marque a última opção, há espaço para você descrever outro(s) aspecto(s).

Opções:

- Meus planos profissionais mudaram e não envolvem concluir o curso na UFRGS (exemplos: consegui trabalho, precisei me mudar para trabalhar).
- Meus planos pessoais mudaram e não envolvem concluir o curso na UFRGS (exemplos: precisei me mudar, casei, divorciei, passei a cuidar de filho(s), passei a cuidar de familiar doente).
- Não tive suporte financeiro da minha família ou próprio para me manter no curso.
- Minha família diz ou demonstra que meu curso não me dará um bom futuro.
- Não acredito que o curso me proporcionará emprego no futuro.
- Não acredito que o curso me trouxe ou trará utilidade para minha vida pessoal ou profissional.
- Outro(s) aspecto(s) nesse tema representam minha situação. Caso deseje, descreva qual(is) outro(s) aspecto(s) nesse tema representam sua situação:

4. Grupo 4 - Características socioeconômicas

Neste grupo de perguntas, solicitamos que responda em relação às características sociais e socioeconômicas. A resposta da maioria das perguntas é lista de respostas, e algumas outras são respondidas com textos curtos (nome do bairro onde mora, por exemplo). No final, você poderá comentar por escrito algum aspecto que tenha sentido falta, crítica ou sugestão a este questionário.

4.1. Minha idade hoje: Opções: 18 ou menos; 19 a 22; 23 a 26; 27 a 30; 31 a 34; 35 ou mais.

4.2. Meu gênero: Opções: Masculino; Feminino; Outro; Prefiro não informar.

4.3. Minha expressão de gênero: Opções: Masculina; Feminina; Não binária; Outra; Prefiro não informar.

4.4. Minha raça: Opções: Amarela; Branca; Indígena; Parda; Preta; Outra; Prefiro não informar.

4.5. Município de residência hoje: [Campo aberto]

4.6. Bairro de residência hoje: [Campo aberto]

4.7. Para chegar até as aulas eu levava (em média) este tempo (considerando os dias de aulas presenciais apenas no trajeto de ida da casa para a universidade): Opções: até 30 minutos; entre 31 minutos a 1 hora; entre 1 hora e 1h30min; entre 1h30min e 2 horas; mais de 2 horas; Não necessitei me deslocar. As aulas foram todas remotas

4.8. Na maior parte de 2022 até agora, morei com este número de familiares em uma mesma residência: Opções: Sozinho(a); 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7 ou mais.

4.9. O(a) familiar com maior renda trabalhava com este tipo de fonte de rendimento (não considerar renda como bolsa ou estágio proporcionadas pelo curso na UFRGS):

Opções:

- Empregado(a) com carteira de trabalho assinada (trabalhador(a) empregado formalizado, de empresa privada ou empresa pública).
- Aposentado(a) (benefício previdenciário, aposentadoria por invalidez, pensão por morte - do INSS ou de Fundação).
- Assistido(a) por programa de Transferência de Renda (Bolsa Família, Auxílio Brasil).
- Servidor público (civil ou militar).
- Empregado(a) sem carteira de trabalho assinada.
- Trabalho por conta própria (autônomo formal ou autônomo informal).
- Empregador(a) (dono de empresa que tem funcionários(as)).
- Outro.
- Nenhuma das pessoas que vivia(m) na mesma residência tinha fonte de renda.

4.10. Em 2020, recebi Auxílio Emergencial do Governo Federal: Opções: Sim; Não; Não sei ou Não Lembro.

4.11. Exerci ou exerço trabalho remunerado, em 2022, fora da UFRGS (não considerar atividade como bolsista na UFRGS ou como estagiário): Opções: Sim; Não.

4.11.1 [Se opção “Sim”] Exerci trabalho nesta profissão: [Campo aberto]

4.12. Número de filhos que possuo: Opções: 0; 1; 2; 3; 4 ou mais.

4.13. Realizo a maior parte das tarefas domésticas em minha residência (limpeza, cozinha, e/ou cuidado de familiar): Opções: Sim; Não.

4.14. Um dos meus pais (ou familiar que seja referência semelhante a pai ou mãe) tem ensino superior incompleto ou completo: Opções: Sim; Não.

4.15. Utilize este campo para manifestar observação, crítica ou sugestão a este questionário (limite 500 caracteres). [Campo aberto]

Agradecemos sua participação!
Equipe PRAE e PROGRAD / UFRGS